UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

EDSON TEIXEIRA DE REZENDE

A RECEPÇÃO FILOSÓFICA DO ESTUDANTE SURDO NO ENSINO MÉDIO

CURITIBA

2019

EDSON TEIXEIRA DE REZENDE

A RECEPÇÃO FILOSÓFICA DO ESTUDANTE SURDO NO ENSINO MÉDIO

Tese apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino, do setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn

CURITIBA

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Rezende, Edson Teixeira de.
A recepção filosófica do estudante surdo no ensino médio / Edson Teixeira de Rezende. – Curitiba, 2018.
259 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Geraldo Balduíno Horn

1. Filosofia – Estudo e ensino. 2. Filosofia – Ensino médio. 3. Surdos – Educação. 4. Inclusão educacional. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.

CDD 107

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR SETOR DE EDUCACAO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO - 40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Tese de Doutorado de **EDSON TEIXEIRA DE REZENDE**, intitulada: **A RECEPÇÃO FILOSÓFICA DO ESTUDANTE SURDO NO ENSINO MÉDIO**, após terem inquirido o aluno e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de Doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 15 de Março de 2019.

GERALDO BALDUINO HORN
Presidente da Banca Examinadora

PERI MESQUIDA
Avaliador Externo (PUC/PR)

SUELI DE FATIMA FERNANDES
Avaliador Interno (UFPR)

ADEMIR APARECIDO PINHELLI MENDES
Avaliador Externo (UNINTER)

AGRADECIMENTOS

Muitos são os agradecimentos a fazer.

Aos meus pais, pelo amor e pela sabedoria ensinada para me guiar na vida. Com isso aprendi a importância do conhecimento e da perseverança diante das dificuldades.

À minha esposa amada, Marcia dos Santos de Rezende, companheira de todas as horas e minha fortaleza nos momentos difíceis. Sempre acreditando em mim, durante os tempos de poucas presenças e muitas ausências, me acolheu sem cobranças e com seu doce sorriso. Obrigado por sua cumplicidade e apoio.

Aos meus familiares, por entenderem minhas ausências e por me oferecerem palavras de apoio nessa jornada.

Ao meu cunhado, Marciano, pelas sugestões e por sempre caminhar ao meu lado nos momentos de angústia. Por me ouvir durante as incertezas e pelo incentivo, meu eterno agradecimento.

Ao meu professor orientador e amigo, Geraldo Balduino Horn, exemplo de engajamento nas questões científicas, sociais e políticas. De humanidade fantástica, me ajudou nos momentos em que enfrentei problemas, soube acolher minhas dores, me incentivou a lutar pelos meus objetivos, apesar das dificuldades, e me compreendeu e me guiou nessa jornada. Serei eternamente grato por tudo que aprendi e aprendo com você.

À professora Sueli Fernandes, que desde o primeiro momento reconheceu a importância do meu projeto, me acolheu e me ensinou muito. Este trabalho também não seria possível sem sua colaboração nas várias etapas. Professora por quem me sinto cativado a cada dia, pela pessoa maravilhosa que é, pela responsabilidade e pelo respeito demonstrados pelo conhecimento e pelas pessoas. Uma intelectual formidável.

Ao professor Peri Mesquida, pelos ensinamentos desde o tempo do mestrado.

A meu amigo Ademir Aparecido Pinhelli Mendes, que acompanhou minha jornada e sempre acreditou no potencial do meu trabalho.

Ao professor Rodrigo Rosso Marques pela contribuição na banca de qualificação, me possibilitando melhorar o trabalho.

Aos meus companheiros do NESEF, agradeço pelos valiosos conhecimentos e pelo apoio, contribuição importante para meu crescimento enquanto pesquisador, professor e pessoa.

Aos colegas e professores do doutorado agradeço pelos conhecimentos e momentos compartilhados. Suas presenças foram muito importantes para meu crescimento pessoal.

Aos colegas de escola, grandes entusiastas do meu trabalho. Em especial as amigas Joseane e Noeli, pela leitura e as sugestões.

Aos professores e colégios que me receberam, abrindo as portas dos estabelecimentos e das salas, e me permitindo acompanhar e entender o cotidiano escolar onde o ensino e a aprendizagem filosóficos se colocam.

Às intérpretes das várias escolas com quem tive oportunidade de desenvolver a pesquisa ou trabalhar, pelo carinho e pela prontidão com que me receberam. Isso foi muito importante para esse trabalho. Em especial, a Maria Carolina Freitas e Elizangela, pela colaboração ativa durante o processo de entrevista e tradução de materiais.

Aos Surdos com quem tive o prazer de conviver nessa jornada. Pela doçura e pela paciência, por compartilhar dúvidas, incertezas e esperanças acerca do que esse trabalho com a Filosofia pode trazer para o aprendizado das pessoas Surdas.

Aos revisores, William Bardo e Vera Lucia Barbosa, pela leitura e revisão do texto. Com seu trabalho possibilitaram a transmissão, de forma clara e eficiente, do que pesquisei e quis comprovar.

Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados.

Ah, que medo de começar [...] a história me desespera por ser simples demais. O que me proponho contar parece fácil e à mão de todos. Mas a sua elaboração é muito difícil.

[...]

De uma coisa tenho certeza: essa narrativa mexerá com uma coisa delicada: a criação de uma pessoa inteira que na certa está tão viva quanto eu. Cuidai dela porque meu poder é só mostrá-la para que vós a reconheçais na rua, [...]

E quero aceitar minha liberdade sem pensar o que muitos acham: que existir é coisa de doido, caso de loucura. Porque parece. Existir não é lógico.

A ação dessa história terá como resultado minha transfiguração em outrem...

Clarice Lispector. A hora da estrela,1998, p.19-20.

RESUMO

Apresentamos, nesta tese, uma investigação acerca do ensino de Filosofia que emerge da prática profissional do autor como professor da referida disciplina na interação com estudantes Surdos e de sua participação no NESEF/UFPR. O intuito da pesquisa é observar como o estudante Surdo de Ensino Médio recebe e se relaciona com a disciplina de Filosofia. Os sujeitos da pesquisa são estudantes Surdos de três Escolas Públicas do Estado do Paraná e o pesquisador, docente de Filosofia em uma delas. Tal observação foi norteada pela pergunta de pesquisa, "Quais são as condições para que o estudante Surdo possa aprender Filosofia no Ensino Médio?" E pelo objetivo geral, "Analisar aprendizagem de Filosofia com estudantes Surdos no Ensino Médio (escolas inclusivas)." Os objetivos específicos definidos para a pesquisa foram de problematizar a situação do estudante Surdo no contexto da escola inclusiva; identificar e analisar as condições de ensino-aprendizagem filosóficas dos estudantes Surdos no ambiente escolar; analisar como ocorre a recepção filosófica da aprendizagem do estudante Surdo em escolas inclusivas do Ensino Médio. A hipótese para a tese é a de que a recepção filosófica do texto de Filosofia por este estudante é possível mediante o uso da Libras. Para o desenvolvimento deste trabalho, foram consideradas as produções presentes no banco de dados de periódicos da CAPES entre 2008 e 2017, banco de dados de teses e dissertação da CAPES entre 2011 e 2014, as pesquisadas no Google Acadêmico, mais as teses e dissertações produzidas no NESEF entre 2011 e 2014, com ressonância na investigação. Além disso, utilizamos questionários respondidos por professores, gestores de instituições escolares públicas do estado do Paraná, intérpretes, estudantes Surdos; análise de materiais produzidos pelos estudantes nos campos de observação como vídeos. Também foi desenvolvido estudos da cultura surda conforme Strobel (2008a), do currículo escolar e da Língua de Sinais. A tese defende ainda que o ensino de Filosofia como disciplina escolar, manifesta uma reflexão crítica e uma visão de mundo, respeitando as múltiplas relações e indo à raiz dos problemas e explicações. Nesta perspectiva, como é mostrado aqui, Horn (2009) propõe considerar o cotidiano do estudante, a cultura escolar e os documentos legais para o trabalho pedagógico pelo viés do trabalho docente na escola, para demonstrar que o 'fazer filosofia' possibilita construir meios para o entendimento da realidade, cultura, do cotidiano entre outras possibilidades, e o desafio seria conseguir fazer Filosofia com o outro, e não para ele, contemplando a realidade do estudante, os textos da Filosofia e seus conceitos como base para atitude filosófica. Como consequência, entender o Surdo como um ser singular, possuidor de uma identidade, com uma língua que lhe permite acessar o mundo conceitual, simbólico e cultural. A Filosofia no espaço escolar que compreendendo o estudante (Surdo) do Ensino Médio na sua diversidade, a partir da produção de Heller (1983) como seres mediados pela cotidianidade, carecimentos e a busca para superá-los, apresenta alternativas e nesses espaços pode-se abordar a polifuncionalidade da Filosofia. Através da produção de vídeos, respeitando a Língua de Sinais, é possível constatar a recepção filosófica efetuada pelo estudante Surdo, sendo uma compreensão do ser a atuação política e a busca de conseguir questionar/modificar as regras de reconhecimento dentro de um campo. Pôde-se observar a aprendizagem filosófica a partir das produções realizadas em Língua de Sinais pelos estudantes.

Palavras-chave: Filosofia. Surdo. Recepção Filosófica. Educação bilíngue, Inclusão

ABSTRACT

This work presents an investigation about the teaching of Philosophy which emerges from the professional practice of the author as a teacher of this discipline in the integration with deaf students and his participation on the Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre o Ensino da Filosofia – NESEF/UFPR. The goal of this research is to observe how deaf High School students receive and relate to the Philosophy discipline. The subjects of the research are deaf students from three public schools located in the state of Paraná, and the researcher is a Philosophy teacher in one of these schools. Such observation was guided by the research question "what are the conditions necessary for deaf students to learn Philosophy in High School?" and through the general objective: to analyze Philosophy learning with deaf students in High School (inclusive schools). The specific objectives defined were to problematize the situation of the deaf student in the context of inclusive schools; to identify and analyze the conditions of deaf students' philosophical teaching-learning in the school ambient; and to analyze how the philosophical reception of the deaf student in inclusive High Schools occurs. The hypothesis to the thesis is that the philosophical reception of the Philosophy texts can be achieved through Brazilian Sign Language (Libras). In order to develop this study, it was considered productions featured in the CAPES databases ranging from 2008 to 2017, CAPES' theses and dissertations database ranging from 2011 to 2014, researches on Google Scholar and the theses and dissertations produced by NESEF from 2011 to 2014, with resonance on the investigation. Furthermore, the foundation of this work includes questionnaires answered by teachers, public school administrators from the state of Paraná, interpreters and deaf students as well as analysis of materials produced by the students on the observation sites, such as videos. Studies about deaf culture according to Strobel (2008a), about school's curriculum and the Brazilian Sign Language were also developed. This thesis defends that the Philosophy teaching as a school's discipline manifests a critic reflection and a world view, respecting multiple relations and addressing the root of problems and its explanations. In this perspective, as shown here, Horn (2009) proposes considering the everyday life of the student, the school's culture and the legal documents to the pedagogic work through the view of the teacher's work in the school, in order to demonstrate that the 'philosophy making' enables the construction of means to understand the reality, culture, everyday life amongst other possibilities, and the challenge would be to be able to make Philosophy with the other, and not to the other, embracing the reality of the student, the texts and concepts of Philosophy as a foundation to the philosophical attitude. As a consequence, to understand the deaf person as a singular being, owner of an identity, with a language that allows him or her to access the conceptual, symbolical and cultural world. The Philosophy in the school's space which contemplates the High School (deaf) student in his or her diversity, considering what was stated by Heller (1983) as beings mediated by everyday life, privations and the pursuit of overcoming them, presents alternatives, and within these spaces it can be possible to approach the polyfunctionalism of Philosophy. Through video production, respecting the Brazilian Sign Language, it is possible to realize the philosophical reception of the deaf student, that is an understanding of the being, the political action and the search to be able to question/modify the rules of recognition within a knowledge field. It was possible to observe the philosophical learning through the productions made by the students in Libras.

Key-words: Philosophy. Deafness. Philosophical Reception. Bilingual education. Inclusion.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FOTOGRAFIA 1 – "ESTUDANTE SURDA ARGUMENTANDO" 166
FOTOGRAFIA 2 – ESTUDANTE RESPONDENDO O QUESTIONÁRIO BILÍNGUE (M1.1 /2011) 167
FOTOGRAFIA 3 – PARA PENSAR NA PRÓPRIA HISTÓRIA 168
FOTOGRAFIA 4 – COMO AS PESSOAS SE SENTEM FRENTE À COMUNICAÇÃO EM LIBRAS. 170
FOTOGRAFIA 5 – APRESENTAÇÃO DE PRODUÇÃO NO CAFÉ FILOSÓFICO POR ESTUDANTES SURDOS 173
FOTOGRAFIA 6 – TRABALHO PRODUZIDO NA AULA DE FILOSOFIA 174
FOTOGRAFIA 7 – PARA KANT, O QUE É ESCLARECIMENTO? 175
FOTOGRAFIA 8 – SALA DE ESTUDOS 175
FOTOGRAFIA 9 – MESA DE ABERTURA DO CAFÉ FILOSÓFICO 178
FOTOGRAFIA 10 – EXPLICAÇÃO DO CONTEÚDO DA FILOSOFIA POLÍTICA COM APOIO DE TILS 179
FOTOGRAFIA 11 – EXPLICAÇÃO DO TEXTO DA FILOSOFIA POLÍTICA DE KARL MARX 181
FOTOGRAFIA 12 – ESTUDANTE EXPLICANDO O CONCEITO DE MAIS-VALIA E ALIENAÇÃO 184
FOTOGRAFIA 13 – ESTUDANTE EXPLICANDO O CONCEITO DA FILOSOFIA.. 185

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – SOBRE ESCOLAS COM ESTUDANTES DE INCLUSÃO (M3/2013) 138
GRÁFICO 2 – SOBRE ESCOLAS QUE POSSUEM ESTUDANTES SURDOS (M3/2013) 139
GRÁFICO 3 – SOBRE A PRESENÇA DO INTÉRPRETE NO ENSINO MÉDIO (M3/2013) 141
GRÁFICO 4 – PRESENÇA DE INTÉRPRETE NOS NREs (CURITIBA, ÁREA METROPOLITANA NORTE E ÁREA METROPOLITANA SUL) (M2/2012)..... 142
GRÁFICO 5 – SOBRE O NREs EM QUE OS PROFESSORES TRABALHAM (M4/2014) 147
GRÁFICO 6 – SOBRE O REGIME DE TRABALHO DOCENTE (M4/2014) 148
GRÁFICO 7 – SOBRE O FILOSOFAR COM O ESTUDANTE SURDO(M4/2014) 149
GRÁFICO 8 – SOBRE DEBATE COLETIVO PARA MUDANÇAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM (M4/2014) 152
GRÁFICO 9 – A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SURDOS QUANTO À DISCIPLINA DE FILOSOFIA (M4/2014) 153
GRÁFICO 10 – A PRESENÇA DO INTÉRPRETE EM SALA DE AULA (M4/2014) 153
GRÁFICO 11 – USO DE DIFERENTES METODOLOGIAS EM SALA INCLUSIVA (M4/2014)..... 155
GRÁFICO 12 – OFERTA DE CURSOS SOBRE A LÍNGUA E A IDENTIDADES SURDAS (M4/2014)..... 156
GRÁFICO 13 – QUANTIDADE DE CURSOS OFERTADOS PELA MANTENEDORA (M4/2014)..... 158
GRÁFICO 14 – IDADE DOS ESTUDANTES (M1/2011) 232

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – ETAPAS DA PESQUISA 110
TABELA 2 – ESCOLAS ATENDIDAS POR NREs de CURITIBA, AM NORTE E AM SUL 113
TABELA 3 – SOBRE QUAIS E QUANTOS FORAM OS PARTICIPANTES NA PESQUISA – M1/2011 114
TABELA 4 – SOBRE QUAIS E QUANTOS FORAM OS PARTICIPANTES NA PESQUISA – M1.1/2011 114
TABELA 5 – SOBRE Questionário sobre a inclusão de estudantes Surdos – (M3/2013) 116
TABELA 6 – SOBRE PERGUNTA A escola pertence a qual NRE? Do "Questionário sobre a inclusão de estudantes Surdos" - (M3/2013) 117
TABELA 7 – SOBRE "Questionário sobre o Ensino de Filosofia com Estudante Surdos" – (M4/2014) 118
TABELA 8 – SOBRE ESTUDANTE SURDO NO ENSINO MÉDIO (M3/2013) 140
TABELA 9 – SOBRE A IDADE DOS ESTUDANTES 230

ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAEs - Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais

CEPIGRAD - Coordenação de Políticas Inovadoras de Graduação

NAPNE - Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais

NEAB - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

NESEF - Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre o de Ensino Filosofia

PPC – Proposta Pedagógica Curricular

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PTD – Plano de Trabalho Docente

TILS – Tradutor e Intérprete da Língua de Sinais

UFPR – Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15
2 O SURDO E A ESCOLARIZAÇÃO 39
2.1 CULTURA SURDA E CULTURA ESCOLAR 49
2.2 LÍNGUA DE SINAIS E COMUNIDADE SURDA 55
2.3 ALTERIDADE E DIFERENÇA: REFLEXÕES SOBRE AS IDENTIDADES SURDAS 61
3 O ENSINO E APRENDIZAGEM DE FILOSOFIA COM OS ESTUDANTES SURDOS 68
3.1 O FILOSOFAR NO ENSINO MÉDIO COM O ESTUDANTE SURDO 74
3.1.1 Texto de Filosofia 77
3.1.2 O Surdo e a linguagem do texto 81
3.1.3 O mapa conceitual – uma possibilidade de trabalho com o texto filosófico 86
3.1.4 Relação da cultura surda com o filosofar 89
3.2 A RECEPÇÃO FILOSÓFICA 93
3.2.1 Atitude filosófica e carecimentos 97
3.2.2 Apropriação da Filosofia a partir do carecimento 101
3.3 APRENDIZAGEM FILOSÓFICA PARA O SURDO 105
4 APRENDIZAGEM DE FILOSOFIA PELO SURDO NO ENSINO MÉDIO 108
4.1 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS 108
4.1.1 As etapas da pesquisa 110
4.1.2 Instrumentos e coleta de dados 112
4.2 RELATO DA EXPERIÊNCIA DO PESQUISADOR DA TESE ENQUANTO DOCENTE 121
4.3 ENTENDENDO O TRABALHO DOCENTE DA FILOSOFIA COM O ESTUDANTE SURDO: APROXIMAÇÕES INICIAIS 127
4.4 PESQUISA SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO COM A FILOSOFIA DIANTE DA INCLUSÃO 137
4.5 ENSINO DE FILOSOFIA: ELEMENTOS DA PESQUISA 143
4.6 PERCEPÇÃO E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA 147
4.7 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM FILOSÓFICA: RELAÇÃO PROFESOR E TILS 159

4.8 RELATO DE PRÁTICAS DA APRENDIZAGEM FILOSÓFICA: OBSERVAÇÕES(M5/2015 e M6/2016) 164
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 187
REFERÊNCIAS 195
APÊNDICES 208
ANEXOS 234

INTRODUÇÃO

Já não há mais culpado nem inocente
Cada pessoa ou coisa é diferente
Já que assim, baseado em que
Você pune quem não é você?
[...]
Querer o meu
Não é roubar o seu
Pois o que eu quero
É só função de eu

Raul Seixas. Novo Aeon, 1975.

O presente trabalho emergiu do encontro com as pessoas Surdas na minha prática profissional, ocasião em que pude aprender com o diferente, entender e valorizar o outro com sua história. Foi também oportunidade de manifestar essa concepção, no processo de ensino e aprendizagem, como ato político, de engajamento na luta para que as pessoas exerçam o seu direito de ser, sem precisar negar ou minimizar a sua língua ou cultura, ou ter que manifestar uma identidade semelhante à da maioria. Os Surdos, com os quais convivi desde o ano de 2006, modificaram minha forma de viver, de ensinar, de aprender com eles, e despertaram grande vontade de somar com a comunidade surda nas diversas lutas que travam pelos seus direitos, entre eles o direito à educação.

A construção das narrativas e argumentações que permeiam a presente pesquisa retrata minha docência em Filosofia, com pessoas surdas, na escola pública do Ensino Médio. Outro fator importante para a consolidação da pesquisa foi o apoio e a participação orgânica no Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre o Ensino de Filosofia (NESEF/UFPR[1]).

A construção do texto da presente tese está diretamente relacionada ao período em que fiquei vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR). Foi marcado, sobretudo, por dois momentos. O primeiro, entre 2011 e 2014, permitiu repensar e consolidar o objeto da

[1] O Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre o Ensino de Filosofia (NESEF/UFPR) iniciou suas atividades no ano de 1998, sendo um espaço importante para graduandos, professores e pesquisadores, pois contempla ensino, pesquisa e extensão. Iniciei a participação orgânica no grupo no ano de 2008, ali colaborando com os resultados da reflexão acerca da minha prática pedagógica no ensino da Filosofia em escola pública da área metropolitana de Curitiba, que contava com estudantes Surdos. E o NESEF foi importante para se pensar o processo de filosofar com tais estudantes, por preconizar o respeito às identidades dos sujeitos da aprendizagem.

pesquisa e uma parte da coleta de informações. No ano de 2014, por problemas pessoais, tive que interromper os estudos. O segundo momento iniciou em 2015, quando reingressei no programa e retomei os estudos, podendo dar continuidade à pesquisa sobre a recepção filosófica do estudante Surdo

Nossa **hipótese** de tese sobre a recepção filosófica do texto de Filosofia pelo estudante Surdo na escola inclusiva do Ensino Médio por meio do uso da Língua de Sinais, ou seja, analisar os meios que o professor de Filosofia vai utilizar na tentativa de ser compreendido no que se refere a conceitos e ideias abstratas por Surdos. Pois, como Sacks (2010) aponta, o aprendizado deles não se faz por aproximação, mas por vivência. Ao utilizarmos o texto de Filosofia como um ponto importante para o aprendizado filosófico, é preciso considerarmos essa questão para que os saberes primeiros possam ser entendidos, depois tenham sentidos e contribuam para o filosofar do estudante. Isso não implica num imediatismo, o que se propõe, é considerar o sujeito da aprendizagem.

Para construir essa tese foi considerada a seguinte indagação: Quais são as condições para que o estudante Surdo possa aprender Filosofia no Ensino Médio?

Desta questão norteadora decorreram os objetivos geral e específicos da pesquisa.

Objetivo geral: Analisar aprendizagem de Filosofia com estudantes Surdos no Ensino Médio (escolas inclusivas).

Objetivos específicos: (a) problematizar a situação do estudante Surdo no contexto da escola inclusiva; (b) identificar e analisar as condições de ensino-aprendizagem filosóficas dos estudantes Surdos no ambiente escolar; (c) analisar como ocorre, a recepção filosófica da aprendizagem do estudante Surdo em escolas inclusivas do Ensino Médio.

Algumas considerações sobre o cenário da pesquisa são relevantes para a compreensão tanto dos objetivos quanto do problema pesquisa, que consiste em entender alguns elementos da educação formal. Por isso, vamos apresentar, de maneira sucinta, alguns destes elementos, considerando a história da educação brasileira.

Um primeiro elemento para nossa reflexão é a constatação de que poder estudar, frequentar a escola durante a história brasileira (desde a colonização até o exercício da LDB 9394/96) era situação tratada como um direito para a minoria. Isso dependia da condição da família, se esta dispunha dos meios para liberar a criança,

o adolescente ou o jovem de trabalhar com os seus para a manutenção da casa e a alimentação, durante os anos em que estivesse estudando. A escolarização era considerada privilégio de uma classe ou grupo sobre os demais, colaborando para a reprodução e perpetuação das relações sociais da época. (BRASIL, 2008a).

Outro elemento observado no processo de escolarização é a ausência das pessoas com deficiência. Tratadas como diferentes, elas não frequentavam a escola que depois passou a ser tratada como regular. De acordo com Fernandes (2011b), as pessoas com deficiência ou diferentes daquilo que se entendia como normal acabavam excluídas da escolarização.

A partir do século XIX, no Brasil, surgiram as primeiras escolas para pessoas cegas e surdas, com a criação, por D. Pedro II, do Instituto Benjamin Constant (1854) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES (1857), ambos na cidade do Rio de Janeiro.

Entre meados dos séculos XIX e XX encontramos a base daquilo que mais tarde foi denominado de Educação Especial, abertura para a educação de pessoas entendidas como deficientes como cegos, Surdos, pessoas com problemas mentais, superdotados, com altas habilidades. Essa forma de educação era baseada no modelo clínico terapêutico, no qual a questão médica se sobrepunha à pedagógica. O objetivo era desenvolver a capacidade humana, aspecto decisivo para transposição e criação das escolas denominadas especiais.

A educação de Surdos foi é integrante atendida na política da educação especial, em espaços onde todos os estudantes seriam Surdos ou em instituições em que havia, além destes, pessoas que necessitavam de outros tipos de atenção no processo de ensino e aprendizagem. Exemplo disso eram as APAEs (Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais), onde os Surdos poderiam ser matriculados. Em função do apresentado, dois conceitos presentes na tese ganham relevância, Educação bilíngue para Surdos e Escola inclusiva.

Educação bilíngue para Surdos, como aponta Fernandes, "pode ser definida como uma proposta educacional que compreende, em sua realização, a utilização de duas línguas na comunicação e no ensino dos Surdos: a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa" (FERNANDES, 2011a, p. 104). Neste tipo de educação os professores explicam, interagem e orientam as atividades por meio do uso da Libras, o que preconiza, por parte do professor, o domínio linguístico da Língua

Brasileira de Sinais, e a abordagem da Língua Portuguesa na sua modalidade escrita, como segunda língua.

A Educação bilíngue é garantida pelo Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, no artigo 22, capítulo VI, e que aponta como organizar a inclusão escolar para Surdos:

> "I – escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a estudantes Surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
> II – escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a estudantes Surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, Ensino Médio ou educação profissional, com docentes de diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos estudantes Surdos, bem como a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa." (BRASIL, 2005).

Como se vê, a política nacional aponta dois espaços possíveis para a escolarização de Surdos: (1) na Escola de Surdos com professores bilíngue e (2) na Escola regular com a presença do intérprete e o atendimento educacional especializado (AEE), nesta pesquisa se desenvolveu no segundo espaço tipo de escola.

No tocante à Escola inclusiva, importante pontuar que existe um grande contingente de excluídos da escolarização, na história, e é preciso pensar na garantia da presença e nas condições para combater tal condição. E quanto ao termo 'Escola inclusiva', este pode ser aplicado a uma política de conduzir todos para a escola, ou seja, a política que matriculou as pessoas Surdas nas escolas regulares.

Neste trabalho, no entanto, vamos analisar como os Surdos são tratados na escola regular, no que tange a socializar o conhecimento, oportunizar socialização e a interação na disciplina de Filosofia, pois se entende, aqui, que a educação bilíngue tem representado a visão do governo que trata a Educação bilíngue e a Libras como elementos instrumentais, e entende que a inserção do intérprete resolve todos os problemas de acessibilidade linguística dos Surdos.

De acordo com Fernandes e Moreira (2014)

> O Estado atribui à língua de sinais o status de recurso de acessibilidade para Surdos, com o mesmo valor instrumental de outras tecnologias assistivas para pessoas com deficiência conforme exposto na legislação que regulamenta o Atendimento Educacional Especializado – AEE. (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 64).

Essa é a visão hegemônica do governo, e eu como professor trabalho com essa perspectiva, e convivo, na minha prática educacional com o fato de que essas condições não garantem a apropriação da Filosofia pela pessoa surda. Entendo que o problema não se resolveu porque a educação bilíngue atualmente praticada nas escolas não garante, ao estudante, o acesso aos materiais em Libras, porque o professor possa ter domínio da Libras para poder interagir com ele e que através dessa língua ocorra o desenvolvimento da Língua Portuguesa.

E aquela, a Língua Brasileira de Sinais, é a língua oficial dos Surdos no Brasil e segunda língua oficial do país. É ainda, segundo descreve Gesser (2009), uma língua visual-espacial, com as características culturais próprias da comunidade, pois cada país tem a sua. Por isso, defendo que sejam consideradas a cultura e a identidades surdass e a Libras como língua natural[2] do estudante Surdo, e proponho que o debate sobre a língua, a cultura e a identidades surdass ocorra dentro do campo epistemológico denominado Estudos Surdos.

Os Estudos Surdos de acordo com Skliar, os Estudos Surdos "se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político". (SKLIAR, 1998, p. 05). É relevante mencionar que esse campo epistemológico se encontra dentro dos Estudos Culturais que vão pensar nas diferenças, considerando os elementos de culturas diferentes da hegemônica, tendo impacto em política, estética, epistemologia e sendo importante para denunciar práticas que, ao longo da história, segregaram, separaram e até mataram os diferentes.

No campo dos Estudos Surdos se utiliza de uma visão socio-antropológica para a produção do que é ser Surdo, e que de acordo com Marques (2008) são

> espaços de produção do conhecimento onde as múltiplas representações e narrativas sobre as pessoas surdas fazem uma aproximação do conhecimento com a realidade, é o ser em questão, não é mais aquele que escreve sobre o "outro" que é visto, ao contrário, é este "outro" que se narra na sua intersubjetividade. (MARQUES, 2008, p. 62).

2 A língua de sinais compreendida como Língua Natural consiste em entender que possui estatuto linguístico, gramática sendo apreendidas no convívio com a comunidade surda. Não se entende nessa tese Língua Natural como inata, mas como apreendida em contato com a comunidade linguística.

Enquanto as abordagens clínico-terapêuticas, abordam a surdez como falta, "deficiência" comparando ao "normal" que seria a comunidade ouvinte atribuindo uma inferioridade em relação a esse grupo majoritários. Essa compreensão oriunda da área da médica vai classificar a surdez em diferentes graus, promovendo um esforço para normalização dessa perda, corrigindo o problema ou deficiência segundo SKLIAR (2013, p.112-113) "o modelo clínico-terapêutico impôs uma visão estritamente relacionada com a patologia, com o déficit biológico, com a surdez do ouvido, e se traduziu educativamente em estratégias e recursos de índole reparadora e corretiva". Essa concepção implica no entendimento linguístico e na competência que será atribuída aos Surdos nos diversos espaços sociais entre eles o escolar, associando a prática oralista que consiste em tentar fazer o Surdo oralizar, pois sua competência e conhecimento do mundo e acadêmico depende de sua condição de utilizar-se da língua oral. Portanto, a filosofia oralista vai ter uma explicação de sua necessidade a partir de uma compreensão de falta, doença e inferioridade em relação ao outro que pode ser encontrada no modelo clínico terapêutico.

Outro termo importante para ser conhecido para perceber a diferença da compreensão sócio-antropológica, é o ouvintismo que "baseia-se na idéia de "colonialismo", uma relação de poder desigual entre dois ou mais grupos na qual "um não só controla e domina o outro, como ainda tenta impor sua ordem cultural ao(s) grupo(s) dominado(s)" (Mery, 1991, apud Wrigley, 1996, p. 72), nessa compreensão temos que o ouvinte busca colonizar o Surdo, conforme Rezende (2010), pesquisadora do campo dos Estudos Surdos, o ouvintismo seria

> a norma padrão ouvinte, ou seja, uma verdade legitimada sobre os sujeitos Surdos, constituindo-os como corpos a corrigir e modelando-os para a normalização. Os Surdos ficam aos caprichos da norma, e entram em cena as estratégias do corpo a corrigir, a ser normalizado, fora dos padrões normalizadores. São "entornados" neste sujeito a ser corrigido: a família, a escola, as clínicas e as instituições hospitalares. (REZENDE, 2010, p. 87).

Ainda dentro dos Estudos Surdos há referência ao audismo[3] que conforme Lane, "seria oportuno ter um nome que traduzisse o esforço dos ouvintes que apregoam estar ao serviço dos Surdos; pedindo emprestado um termo do educador e autor americano Surdo Tom Humphries, denominá-lo-ei "audismo"." (LANE, 1992, p.

[3] Ouvintismo e Audismo consistem preconceito em quando o ouvinte pensar e impor práticas, de uma maneira colonizadora, daquilo que acredita ser melhor para o Surdo.

52). São, então, o modelo clínico-terapêutico, o ouvitismo e o audismo, maneiras diferentes da que adotamos para nos posicionar diante do Surdo. Ressalto que os autores dos Estudos Surdos (MOURA, 2018; SVARTHOLM, 2014; WITKOSKI, 2012a; SACKS 2010; FERNANDES, 2003, 1998; SKLIAR, 1998; QUADROS, 1997) destacam a Língua de Sinais como natural e

> como constituinte do indivíduo Surdo, devendo ser a primeira língua a que deveria ter acesso para poder se constituir no mundo. Consideramos que a língua de sinais (Libras, no Brasil) é a forma por excelência pela qual a criança surda pode adquirir linguagem de forma natural e que lhe permite um desenvolvimento integral e sem limites. (MOURA, 2018, p. 14).

A premissa de que a Língua de Sinais é um direito das pessoas surdas, está afirmada na legislação, bem como o direito de ter respeitado seu aspecto linguístico no processo educativo. Mas como salientam as pesquisadoras Fernandes e Moreira (2014), essa prática tem sido negada pelo entendimento diferente das políticas governamentais que consideram que a simples presença do intérprete garante uma educação bilíngue.

Sobre língua e família de Surdos é relevante considerar que

> o fato real é que as famílias dos Surdos constituem contextos monolíngues em Língua Portuguesa, pelo fato de que as crianças surdas, em mais de 95% dos casos, são nascidas e criadas em meios ouvintes. Na infância não se apropriam de referências culturais da comunidade surda e não têm interlocutores fluentes em Libras para garantir seu direito à língua materna. (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 58).

Importante, também, considerar a importância da escola para que a criança possa aprender a Libras. A partir do apontamento de autores como Moura (2018), Svartholm (2014), Fernandes (2003, 1998) e Quadros (1997), parte-se do pressuposto de que os estudantes Surdos têm a Língua Portuguesa, tanto em seu aspecto escrito quanto oral, como segunda língua, e a Língua de Sinais como primeira (o que é denominado bilinguismo[4]).

> O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível, à criança, duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que consideram a língua de sinais como

[4] Bilinguismo corresponde à aquisição da Libras – Língua Brasileira de Sinais – como primeira língua (língua natural), e da Língua Portuguesa, em seu aspecto escrito ou oral, como segunda língua.

> língua natural e partem desse pressuposto para o ensino da língua escrita. (QUADROS, 1997, p. 27).

Este é um fator primordial no trato com os conceitos filosóficos, pois, para a maioria dos estudantes há grande dificuldade na apropriação da Língua Portuguesa que é utilizada na sala de aula para mediação do conhecimento, mesmo com a presença do intérprete, uma vez que as interações e experiências com o aprendizado devem permear as relações nos ambientes escolar e social. Mas em análise sobre a inclusão escolar, a pesquisadora Witkoski, alerta que

> a situação de isolamento não se dava apenas dentro da sala de aula [...] A hipocrisia do discurso da inclusão cai por terra diante da barreira imposta especialmente pela diferença linguística. Esperar que as crianças que não compartilham a mesma língua e o mesmo tipo de experiência de percepção e apreensão do mundo (que nos Surdos se dá via contato e experiência visual) se comuniquem com fluência e consigam estabelecer relações de trocas significativas é, em si, um contrassenso. (WITKOSKI, 2012b, p.37).

Não consiste, simplesmente, na presença do TILS[5], mas no respeito à pessoa Surda, considerando a cultura e a identidades surdass, a Libras durante o processo de ensino e aprendizagem, a presença de professores bilíngues para realizar as mediações e um currículo que manifeste essas presenças. "Nas escolas, a educação inclusiva não se refere apenas aos sujeitos Surdos, refere-se também à 'educação para todos'. Vamos, então, refletir: o fato de esses sujeitos estarem dentro da escola significa que eles estão incluídos?" (STROBEL, 2008a, p. 98).

A indagação proposta por Strobel considera a história e os tipos de pedagogia utilizados no processo de escolarização ao longo da história, em que as proposições e os modelos ocorrem a partir do outro. O Surdo que não é o sujeito que elabora e que participa desse processo, somente será objeto de uma política pensada por outrem.

Essa ideia de como se deve educar alguém diferente da cultura hegemônica pode ser percebida através do ocorrido em 1880, quando "foi realizado o Congresso Internacional de Professores de Surdos, em Milão, na Itália, para discutir e avaliar a importância de três métodos rivais: o da Língua de Sinais, o oralista e o misto (Língua de Sinais e o método oral)". (PERLIN; STROBEL, 2006, p. 12). É importante destacar, segundo Veloso e Maia Filho (2010, p. 45), que somente um Surdo se encontrava

[5] TILS – Tradutor Intérprete em Língua de Sinais.

presente. Com isso, a decisão sobre o melhor caminho foi debatida sem a devida representação daqueles que herdariam os resultados da proposta.

No Congresso de Milão o *modus operandi,* com que o Surdo estabelece comunicação e apropriação dos saberes, foi proibido. Importante considerar que reconhecer a Língua de Sinais como elemento da cultura surda não quer dizer que todos a utilizem exclusivamente, mas é fundamental garantir, a essa população, o poder de expressar-se por meio dela.

Essa perspectiva, adotada pela maioria de 160 votos no congresso, elegeu o Oralismo como modelo de educação, assumido pelo discurso oficial do congresso, com pretensão de verdade. Somente 5 votos foram contrários a essa maneira de ensinar, representantes do conhecimento legítimo (episteme) (STROBEL, 2009). A escolha por implicações de uma escolarização que nega algo fundamental da ontologia dos aprendizes seria equivalente a aceitar "uma educação bancária" que pensa os sujeitos como deficientes e anormais, e que, portanto, precisam ser curados e, à medida que seja possível, trazidos à normalidade conforme compreende o modelo clínico-terapeutico..

Adotamos, todavia, neste trabalho, a perspectiva antropológica que considera o sujeito Surdo como, segundo aponta Fernandes (2011a, p. 11) em suas análises sobre o termo, "sujeitos com uma cultura visual e como membros de uma comunidade plural, mas que têm em comum as marcas da exclusão pela condição do 'não ouvir'". A adoção pelo termo Surdo nessa tese implica olhar e analisar as pessoas pelos que elas possuem, e não como compreende o modelo clínico-terapeutico julga-se as pessoas pelo considerado normal, padrão ao qual os demais devem se equiparar ou ser avaliado e não atendendo ao modelo são reconhecidos pela falta no caso denominada de deficiente auditivo, esse termo implica ver e analisar e compreender a partir de um elemento que é capacidade de ouvir esquecendo da riqueza e potencialidades na alteridade das pessoas surdas.

A escola inclusiva na sociedade brasileira possui como desafio, de acordo com Strobel (2013), proporcionar a escolarização oferecendo as condições necessárias para a socialização dos saberes, a fim de que a comunicação com os sujeitos presentes no espaço escolar (professores, equipe pedagógica, direção, funcionários e demais estudantes), de fato, ocorra.

Para isso é fundamental considerarmos o sujeito a partir do que ele possui e não das ausências, da visão filosófica e da linguística cunhadas no interior da cultura surda, onde o sujeito é, portanto, aquele que cria e pensa a sua situação.

Ainda com intenção de corroborar o pensamento acima, cita-se Sá (2002, p. 3), que comenta que se deve: "encarar o Surdo enquanto autor e ator de uma cultura minoritária, enquanto usuário de uma língua natural, enquanto grupo que demanda uma educação bilíngue e multicultural, enquanto pessoa diferente e de identidades legítimas".

Esse dado é relevante, como salienta Sacks (2010) quanto à ignorância do ouvintista em relação a esse sujeito Surdo. Como exemplo, se pode ver como é avaliada sua identidade, sua cultura, além de muitas vezes serem questionadas suas capacidades cognitiva e interativa. Porém, na atualidade, há uma série de trabalhos acadêmicos realizados por Surdos, a respeito das várias problemáticas que envolvem a vida em sociedade com os diferentes[6].

Com isso, os pesquisadores apontam para que no processo da escolarização precisaria contar com a presença de um professor Surdo, colaborando com a formação da identidade do estudante Surdo, convivência na comunidade surda, uso da Língua de Sinais (Libras) fosse ensinada para o sujeito Surdo como língua primeira.

Verificamos, no estado do Paraná, na segunda fase do Ensino Fundamental e do Médio, uma dificuldade que consiste na pouca oferta de cursos de Libras como segunda língua aos professores (conforme respostas obtidas pelos questionários utilizados para a elaboração da tese junto aos professores de Filosofia do estado que serão debatidos no tópico 4.4 dessa tese) e aos demais membros da comunidade, quando o são. Nem mesmo os intérpretes possuem uma formação continuada em relação ao aperfeiçoamento da língua, visto que os idiomas se encontram em constante evolução, e as estratégias de interação podem ser aperfeiçoadas.

O sentimento de que o processo de inserção do sujeito, sem uma preocupação em fazer com que a inclusão de fato ocorra, fica sob a responsabilidade dos sujeitos envolvidos. E questionamos se esse processo é responsável e respeitoso para com as pessoas.

---

[6] Ser diferente não significa ser superior nem inferior, e sim possuir algo que o diferencia de outro. Elemento importante para a ciência e para seu discurso, visto que o questionamento necessário a esse pensar é fruto de uma indagação de uma postura cética, em certa medida, oriunda do processo de estranhar uma dada sentença.

Fazer com que o Surdo seja incluído é garantir acesso aos conhecimentos científicos e às amizades necessárias no processo de produção dos saberes, respeitando a língua dos estudantes.

Algumas instituições buscam realizar, de alguma maneira, a formação e o envolvimento dos profissionais e da comunidade escolar na Libras e na cultura surda, mas o fazem à margem do sistema, de maneira voluntária, contando com a comunidade surda e suas lutas, envolvimento e comprometimento com a causa, sendo pequenos cursos abertos à comunidade escolar, sem ganhar honorários e reconhecimento por parte do poder público.

As ofertas, para essa formação inicial ou continuada do ensino de Libras como segunda língua (L2), são mínimas por parte do estado. Por isso é que se encontra uma série de pesquisadores denunciando essa situação, na perspectiva da educação dos Surdos, no cenário nacional. Dentre eles, destacamos Fernandes (2011a), Strobel (2008a), Perlin e Strobel (2006, p. 12).

Para que se possa, de fato, superar a perspectiva clínico-terapêutica, em que "a questão da surdez, estereotipada pelo imaginário social como algo deficiente, de menos valia e patológico, se fez testemunha de forma árdua e marcante" (PINTO, 2001, p. 35)[7], torna-se relevante permitir à comunidade escolar compreender essa experiência visual-espacial do estudante Surdo. Caso contrário, corrobora-se uma epistemologia fundamentada em práticas sociais que valorizam uma forma de ser e de expressar sobre as demais, e que pode ser de uma maioria linguística ou econômica que fala português como língua materna. Devido às condições ofertadas pelos sistemas, as práticas escolares ocorrem prioritariamente através da oralidade, quer dizer, o Surdo está no espaço, mas lhe é negado o processo de socialização aos saberes científicos construídos pela humanidade, ou, ainda, esse aprendizado ocorre de maneira parcial, pois o ensino foi ministrado num idioma que ele não domina. Precisamos, aqui, salientar que é necessário fomentar a formação do intérprete (Libras/Português), pois nem todos os Surdos contam com a presença desses profissionais, o que, segundo o estado, é pela falta de profissionais habilitados.

Quando no processo de escolarização se trata do sujeito Surdo, do ponto de vista da concepção clínico-terapêutica (o deficiente), isso acaba por representar uma ideologia que diminui o outro com a sua diferença, o que resulta, com o discurso de

[7] Disponível em: <http://biblioteca.ines.gov.br/biblioteca/index.php?codigo_sophia=3946>. Acesso em: 23 nov. 2015.

superioridade de um grupo de pessoas sobre outro, em políticas misóginas. Para isso, o Estado deve proporcionar cursos e formação continuada de Libras a todos os integrantes da escola para que a comunicação seja de fato, efetiva, produzindo trabalhos que auxiliem na emancipação humana.

E no viés sobre o ser Surdo, descrito anteriormente, entendemos que a "Identidades surdas, aqui, refere-se à maneira como os Surdos definem a si mesmos, ou seja: de forma cultural e linguística". (SÁ, 2002, p. 3). A escola deve se apropriar dessa identidade que se forma através das práticas sociais vivenciadas, portanto, dentro do espaço e tempo escolares, necessita estar alerta para as mudanças de todos os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, segundo Perlin (1998, p. 52), "a identidade é algo em questão, em construção, uma construção móvel que pode frequentemente ser transformada ou estar em movimento, e que empurra o sujeito em diferentes posições".

A educação, elemento essencial para a constituição do ser, como é apresentada pela Constituição Brasileira de 1988, é um direito de todos os cidadãos. Para que ela ocorra, os sujeitos precisam, fundamentalmente, de condições (tempo, espaço, conteúdos e práticas) para se apropriar e utilizar os conhecimentos científicos.

O processo de inclusão, apesar de desenrolar-se de maneira satisfatória em alguns espaços, conta com possibilidades para avançar em outros, que a incorporaram de maneira tímida ou simplesmente adicionam os sujeitos sem a parte de mediação necessária para que ocorra a aprendizagem. Em outras palavras, pouco se avançou para possibilitar a matrícula do diferente no ambiente escolar, sem preocupar-se com currículo, formação dos profissionais da educação, comunicação e interação dos estudantes nos espaços, condições de aprendizagem (acesso a materiais em Libras), presença de TILS e adaptação do currículo garantindo o acesso ao conteúdo.

Pensar a educação para o estudante pressupõe conhecê-lo, saber que estratégias metodológicas podem colaborar no ambiente pedagógico, compreender que cultura apresenta e os anseios de que é portador, destacando a abertura para a alteridade que contribui para uma prática consciente. A partir de Tomazetti (2007 apud CANCLINI, 2005; PAIS, 1993), podemos compreender as categorias cultura e cultura juvenil:

> A cultura abarca o conjunto dos processos sociais de significação ou, de um modo mais complexo, a cultura abarca o conjunto de processos sociais de

> produção, circulação e consumo da significação na vida social. (CANCLINI, 2005, p. 41).
> E cultura juvenil é entendida como "o sistema de valores socialmente atribuídos à juventude (tomada como conjunto referido a uma fase de vida), isto é, valores a que aderirão jovens de diferentes meios e condições de vida". (PAIS, 1993, p. 54).

Há, nesta pesquisa, a perspectiva de compreender como os Surdos aprendem os conceitos filosóficos no espaço escolar, a partir da proposta da inclusão, que faz com que a particularidade seja incluída, no processo de aprendizagem, numa dinâmica de valorização da diversidade e da heterogeneidade.

A relevância dessa investigação pode ser compreendida a partir das propostas presentes no Plano Nacional de Educação de 2001b[8] e ditadas pelo Conselho Nacional de Educação[9], nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) substituídas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) e na Lei nº 13.005/14[10], que propõe as metas para a educação nos próximos dez anos e a responsabilidade dos órgãos federados.

Em nível mundial, não se pode deixar de mencionar a Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Realizada em Salamanca (BRASIL, 1994), entre os dias 7 e 10 junho de 1994, pelo governo espanhol, com a cooperação da UNESCO. Buscaram, nessa ocasião, analisar as práticas de ensino destinadas às pessoas especiais, ressaltando o direito de toda criança à educação, já afirmada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, e propondo perspectivas em que os agentes da educação pudessem se manifestar a respeito da instrução que recebem. Consideramos, então, que a diferença produz uma riqueza de saberes e interações, tomando a diferença dos sujeitos como algo normal e não como algo que deve ser escondido, negado e minimizado para uma educação positiva[11].

Iniciamos com um estudo de caso, visto que essas indagações já emanavam da prática docente desde o ano de 2006, numa escola estadual do Paraná, no

---

[8] Aprova o plano Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001b – (BRASIL, 2001b).

[9] Aprova a Resolução CNE nº 2, de 11 de setembro de 2001a – (BRASIL, 2001a)

[10] Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>.– (BRASIL, 2014)

[11] Positiva, aqui, por valorizar a diversidade como fator de crescimento social, pois, quando se nega o ser do outro, costuma-se aniquilar os divergentes, o pensar e o propor novos jeitos de ver e de viver, fruto da admiração e do espanto perante algo diferente. Essa visão não é necessariamente do consenso negado na teoria, porém vivenciado no seu aspecto de igualdade de ser para ensinar.

município de Pinhais. Lançando um olhar teórico sobre a prática docente, a fim de contribuir na constituição de uma emancipação do estudante envolvido no processo de ensino e aprendizagem, buscamos caminhos para que a escola, via seus representantes, transforme o discurso crítico de valorização dos professores e estudantes no processo de ensino e aprendizagem em ações práticas, superando a dicotomia da teoria e da prática.

Considerando o Surdo como alguém que possui a Língua de Sinais como sua língua natural, e que possui a Língua Portuguesa, no seu aspecto escrito ou verbal, como uma segunda língua, observou-se, durante o processo de ensino-aprendizagem que alguns foram desprovidos da comunicação da primeira língua, ou a natural, e com isso o aprendizado informal apreendido no seio familiar foi ignorado, prejudicando, mais tarde, a construção de conceitos abstratos.

Quando analisamos essa prática, a partir de algumas categorias de Bourdieu (1983)[12], como *habitus*, campo[13] e capital, constatamos como elas permitem condições para agir no campo com maior ou menor possibilidade de sucesso.

O *habitus* é entendido como

> um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas. (BOURDIEU, 1983, p. 62).

Diante do *habitus* do Surdo, um dado que devemos considerar é a dificuldade com as atividades de leitura e escrita, quando eles foram tardiamente reconhecidos como já portadores de uma língua. Essa observação pode ser associada ao capital cultural dos pais que, por falta de saberes, encontram dificuldades para diagnosticar e apresentar condições para que os seus filhos possam se comunicar utilizando a Língua de Sinais. Quando, de outro modo, o problema não é o capital cultural, há que se considerar o capital econômico. Nele, o processo de diagnóstico e de medidas pedagógicas de trabalho com a língua pode demorar para quem não possui capital, o que pode ser um complicador. Dessa forma, todo esse processo vai produzir

---

[12] Pierre Bourdieu será utilizado em toda a obra apenas como chave analítica, através de seus conceitos, para pensar a relação/objeto.

[13] Entendo campo como "apreensão sincrônica como espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por elas)". (BOURDIEU, 1983, p. 89).

consequências no campo educacional, em que os herdeiros da cultura reconhecida como "superior" acabam por ter sua trajetória facilitada em obter sucesso no ambiente acadêmico.

Então, segundo Bourdieu,

> para aqueles que, na geração precedente, tinham um monopólio nos níveis mais elevados, no ensino superior, nas grandes escolas, etc., esse tipo de intensificação generalizada da utilização da instituição escolar coloca problemas muito difíceis, obrigando a inventar todo tipo de estratégias; de modo que essas contradições são um fator extraordinário de inovação. (BOURDIEU, 2004, p. 61).

Os que não são herdeiros enfrentarão dificuldades no processo formal de ensino-aprendizagem que ocorre no interior do ambiente educacional, visto que os estudantes Surdos serão chamados a compreender o que leem e a expor suas ideias em textos[14] e apresentações.

Devemos considerar que o ensino de conceitos abstratos aos Surdos, algumas vezes, por falta de preparação da família, dificuldade de diagnóstico médico, ausência de orientação pedagógica adequada, entre outros fatores, fica prejudicado. De acordo com Moura (2018, p. 18) é necessária "uma orientação bem feita que possa alertar os pais quanto aos efeitos devastadores que a ausência da linguagem pode trazer para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional de seus filhos". A defesa da autora é para que os pais e familiares se estruturem e sejam atentos para importância da Libras de maneira precoce na vida de seus filhos. A proposta aqui apresentada consiste no Bilinguismo, já referido.

A língua é importante para que o estudante possa perceber como os pensadores/filósofos produziram uma reflexão no tempo e espaço, considerando que vivenciaram os problemas. E a argumentação presente no texto e os conceitos desenvolvidos pelos pensadores podem colaborar para que os estudantes produzam conhecimento e discursos próprios acerca das suas questões no mundo. Uma mediação pedagógica presente no trabalho do professor de Filosofia consiste em "desconstruir e reconstruir a linguagem do texto – trabalhá-lo: retraçar seu "plano de imanência", reinventar 'seus conceitos e sua consistência'" (FABBRINI, 1995, p. 90).

---

[14] O estudo sobre o Plano Nacional de Educação aponta que entre os estudantes das classes C e D que chegam ao ensino superior no país, "40% [...] chegariam despreparados". (O GLOBO, 2011, n.p.). Isso pode ser constatado com alguma diferença de percentagem nas várias camadas sociais do país, o que faz pensar sobre as condições de trabalho com a Filosofia, o texto filosófico e sua linguagem com os estudantes no Ensino Médio.

Para que o ensino de Filosofia ocorra, é preciso considerar o *habitus* do estudante, na tentativa de criar o entendimento de seu capital cultural e de como ele se relaciona com o campo. Isso possibilitará que se possa escolher as melhores estratégias a utilizá-lo, pois, quando se pensa que o estudante terá o processo educacional sendo ofertado em língua diferente da sua língua natural, e que não é dominada totalmente por ele, percebemos que haverá algumas dificuldades para legitimar o campo.

Como o campo educacional exige certo domínio cultural da língua para o bem aprender e se desenvolver, alguns estudantes Surdos, pelo *habitus* e pelo capital que possuem, resolvem abandonar a própria instrução[15] ou são privados dela.

Um dos primeiros passos para que o ensino de Filosofia possa se efetivar em face do estudante Surdo é o reconhecimento da diversidade de *habitus* presente no campo e a não legitimação de práticas pedagógicas que valorizem demasiadamente a herança cultural. Como efeito, devem ser criadas condições igualitárias de tratamento para que aquele que precisa de maior atenção e tempo possa ter sua demanda suprida. Com isso, buscamos no pensamento de Aristóteles sobre a concepção de justiça, a justificativa pela qual a igualdade de tratamento consiste em agir de maneira a superar a desigualdade inicial.

Os conceitos de Bourdieu de "*habitus*", "campo" e "capital" permitem um olhar para a prática educativa na tentativa de superar o processo de reprodução das estruturas sociais vigentes. Para isso, a escola não deve adotar uma postura de que existe um *habitus* ideal, e sim lidar com as diferenças e as diversidades presentes no interior da instituição, reconhecendo que as mudanças e avanços que a humanidade obteve foram fruto da diversidade de posições e não da visão unívoca das coisas.

Essas primeiras reflexões buscam demonstrar a possibilidade de uso das categorias formuladas por Bourdieu e avançar na análise e constituição de campos onde o capital cultural e o *habitus* dos estudantes possam ser entendidos sem um olhar prévio de reprovação ou de inferiorização perante o "ideal".

O que se busca, então, é compreender como as escolas pensam o currículo, pois, como Forquin (1993) descreve no livro *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*, a escola faz o filtro dos valores e conhecimentos da cultura que serão transmitidos e, ao adotar essa prática

[15] Abandonar a própria instrução devido a um processo de exclusão branda, isso implica reconhecer que as condições sociais ofertadas são tais que dificultam a permanência do estudante no "jogo".

pedagógica, transforma esses elementos da cultura geral de uma sociedade em elementos da cultura escolar.

Para que a escola possa ser efetivamente inclusiva é preciso conhecer, respeitar e se apropriar da cultura surda no ambiente escolar, favorecendo o desenvolvimento da identidades surdas, conforme Perlin e Strobel (2006, n.p.),

> um modo de construir significados e símbolos que influenciam e direcionam nossas ações com as quais podemos nos identificar, construir nossa identidade enquanto Surdos, identificar e dar sentido aos significados e significâncias como grupo, ou como povo. (PERLIN; STROBEL, 2006, n. p.).

É preciso conhecer quem são os estudantes com suas especificidades, reconhecendo-os como seres históricos, imersos no ambiente social, político, econômico, cultural e linguístico, que precisam se manifestar na cultura escolar.

Os planejamentos de ensino são realizados para respeitar as Diretrizes Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, o Projeto Político-pedagógico, a Proposta Pedagógica Curricular da Escola e o Regimento Escolar. Contudo, mesmo não sendo essas práticas engessadas, a maior parte é feita antes dos docentes conhecerem os estudantes, e, em caso de ajustes, irá ser revista de maneira institucional e apenas no final do primeiro semestre e início do segundo, quando ocorre o replanejamento, segundo as orientações do estado do Paraná[16]. Portanto, a defesa dos teóricos dos Estudos Surdos, como Strobel (2013, 2008a, 2008b), Fernandes (2011a, 2011b, 2003, 1998), Sacks (2010), Carniel (2009), Skliar (2009, 2005, 2003, 1999, 1998), Perlin (2003, 1998), entre outros, é para a necessidade de se pensar o currículo e as práticas educacionais com os sujeitos da relação ensino-aprendizagem, incluindo o Surdo nesta relação, evitando o que acontece na maioria das vezes, em que ele é tratado de maneira passiva ou invisível, com a postura do "fazer para" ao invés de "fazer com".

Freire, na sua obra *Pedagogia da autonomia* (1996), alerta para a ideia de que não existe ensino sem aprendizagem e nem há aprendizagem sem ensino. É preciso, desse modo, conhecer a realidade do sujeito da aprendizagem. Mas como saber quando esse sujeito, participante da prática, é tornado invisível na elaboração e efetivação do currículo escolar?

---

[16] Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=10>. Acesso em: 4 fev. 2011.

Os Surdos possuem uma singularidade na forma de interagir e de compreender a realidade. Por isso, a Língua de Sinais é, naturalmente, um ponto forte para sua constituição no mundo e sua significação no espaço. Ela deve fazer parte da cultura escolar e, consequentemente, do planejamento, das práticas pedagógicas e do fazer escolar.

É preciso ficar atento para desconstruir a ideia de o Surdo ser incapaz, pois, como denuncia Caporali (2005), o problema se encontra, na maioria das vezes, nas condições dadas aos estudantes e não ao que ele de fato é. Então, "podemos depreciar relatos que afirmam ser a surdez causadora de limitações cognitivas e afetivas, pois a verdadeira limitação está nas condições oferecidas a esse sujeito Surdo" (CAPORALI, 2005, p. 584).

Para que a cultura escolar seja a que respeita a diversidade cultural presente na sociedade é preciso pensar o sujeito como alguém capaz de, através de uma série de processos, caminhar para a emancipação, em que tenha oportunidade de expressar a sua compreensão do real e as suas necessidades.

O processo educativo deve ocorrer para a emancipação. Visto isso, o trabalho pedagógico deve se dar com e pelo conhecimento, na perspectiva de valorização e contribuição, sempre respeitando o diferente. Não, entretanto, como um processo de normatização e inferiorização, mas sim num ambiente escolar que possibilite elementos à aprendizagem do sujeito, para a independência na produção do conhecimento científico.

Aqui aparece uma questão importante: a educação como ponte que possibilita ao jovem conseguir conhecer sua liberdade e estabelecer uma relação de verdade, sendo "dono de si", o que fará com que esteja bem consigo. E se pensa a Filosofia como uma possibilidade de questionar sobre quem a pessoa é, gerando, com essa reflexão, mecanismos para pensar sobre determinadas condições, buscando assim determinar o que ele é, numa perspectiva de apropriação da constituição do seu eu e dos objetivos que pretende alcançar na vida. Dessa forma, o ensino concreto de Filosofia aos estudantes Surdos se estabelece valorizando a Libras, principalmente por terem os educadores, a partir das novas diretrizes curriculares do ensino superior, condições para desenvolver uma prática docente mais eficaz.

De acordo com Sacks é relevante o papel da linguagem para o acesso à cultura e ao mundo de forma plena, pois:

> ser deficiente na linguagem, para um ser humano, é uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações. (SACKS, 2010, p. 19).

Ainda sobre o ensino do Surdo, mais precisamente da Filosofia e de sua relação com a linguagem, Sacks menciona que

> na infância, somos reduzidos a julgar o significado das palavras a partir de circunstâncias nas quais as ouvimos, ocorre com frequência que apreendemos o significado apenas aproximadamente [...] É diferente no caso dos Surdos [...] De l'Epée. Este só tem um meio de dar a eles ideias sensoriais: é analisar e fazer com que o pupilo analise junto. Assim, ele os conduz de ideias sensoriais a ideias abstratas (SACKS, 2010, p. 30).

Sacks aponta que o aprendizado deles não se faz por aproximação, mas por vivências. Ainda nesse cenário, as questões ligadas à comunidade surda, postas por uma série de autores, são tratadas através do Bilinguismo e da dificuldade de identidade da criança e do adolescente Surdos com a sua cultura e seu ser, causada muitas vezes, pelo atraso na aquisição de sua primeira língua.

Desse modo, que ação o professor de Filosofia adotará diante dessa dificuldade linguística? Essa indagação torna-se fundamental ao perceber que ela culmina em sua prática docente: na mediação de temas em sala, em que a diversidade deve ser explícita e não excluir o acesso às questões e perspectivas filosóficas de análise do mundo, (como quem sou, minha relação para com os outros), possibilitando os encaminhamentos metodológicos que podem ser relevantes nessa busca.

É preciso, de antemão, considerar que as questões que são propostas à atividade do filosofar são frutos do tempo e das condições da vida cotidiana presentes nos sujeitos. Segundo Heller (1983, p. 8), quando se tratava da gênese do pensamento filosófico, "a filosofia questionava a ingenuidade".

Heller comenta a tese de Marx sobre os Feuerbach, "os filósofos apenas interpretaram o mundo diferentemente, importa é transformá-lo" (MARX; ENGELS, 2007, p. 613), mais especificamente contrário à visão de os filósofos trabalharem unicamente na via da interpretação da realidade, e não avançarem na busca de ação. Portanto, "a exigência de Marx é que se crie uma filosofia radicalmente nova capaz de transformar o mundo". (HELLER, 1983, p. 9).

O papel do fazer filosófico não é o de se fechar em si. Entender, assim, as produções filosóficas parece não ser o objetivo desta segunda filosofia, de Marx; de acordo com a compreensão exposta por Heller (1983), o processo do filosofar, ao contrário, deve levar à ação, portanto a práxis deve realizar-se. Podemos entender, com isso, que ensinar Filosofia ao Surdo, na escola inclusiva, consiste em garantir que este se aproprie dos pensamentos, argumentos, problemas e objetivos existentes na vida cotidiana, na perspectiva de transformar-se.

Ao trazer a perspectiva do agir, não se deve cair na unilateralidade de ir somente para outro extremo, deixando de refletir, pensar e construir argumentos, revisitando os textos para entender como outros se propuseram a pensar.

Todavia, no processo da ação imediata, existe uma busca por refutar a validade do filosofar, conforme apresentada por Aranha e Martins: "vivemos em um mundo que valoriza as aplicações imediatas do conhecimento [...]. De acordo com essa linha de pensamento, a filosofia seria realmente 'inútil', já que não serve para nenhuma alteração imediata de ordem prática". (ARANHA; MARTINS, 2013, p. 16-17). Ainda, uma desconstrução exercida sobre o sentido da "finalidade" da Filosofia é apresentada por Chauí (2013, p. 20), "a filosofia não serve para nada [...] costumamos considerar que alguma coisa só tem o direito de existir se tiver alguma finalidade prática muito visível".

Segundo Mendonça (1976, p. 15), "nada mais falso que negar a importância da filosofia para vida". Os apontamentos supracitados também se fazem presentes no ambiente escolar, visto que os estudantes, a partir da sua relação com a vida cotidiana[17], questionam o porquê de aprender Filosofia. Isso será útil? Mendonça, de outro modo, reconhece, na Filosofia, elemento importante para alterar a história, pois "o filósofo, posto em ridículo pelo povo, vivendo entre seus pensamentos inofensivos, é na realidade uma potência terrífica. Seu pensamento tem o efeito da dinamite". (MENDONÇA, 1976, p. 16).

As pesquisadoras Aranha e Martins (2013) e Chauí (2013) corroboram a tese de que a Filosofia, ao pensar sobre a vida, a verdade e as relações, é extremamente útil, sendo relevante apontar que esse debate se faz corrente no cotidiano da vida

[17] A vida cotidiana perpassa, segundo Heller (2004), o homem na sua totalidade, pois nasce na e vive com; isso não quer dizer só na cotidianidade. "São partes orgânicas da vida cotidiana: a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação". (HELLER, 2004, p. 32).

escolar. A Filosofia na escola de Ensino Médio, segundo Mendes (2014), pode ser recebida pelos estudantes indiferente, entusiasta ou repulsivamente.

As produções sobre a Filosofia dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio, para o pesquisador, revelam que a resistência é um reconhecimento de que seu cotidiano se modifica quando começa a refletir filosoficamente, causando em alguns certo sofrimento, ou apresentando para outros, a questão das mudanças no processo de compreensão do cotidiano, a ressignificação.

> Da produção e compreensão dos estudantes, podemos inferir que além de inútil, por não ser uma ciência prática, ela é inútil por ser perigosa, pois serve para questionar a ordem estabelecida naturalmente [...] a viver melhor questionando as coisas, tanto as abstratas como as concretas fazendo ir além; participar de discussões interessantes; poder expressar a própria opinião e aceitar a dos demais. (MENDES, 2014, p. 165).

Segundo Mendonça, a concepção da resistência e da negação desse pensamento é fruto da ligação que estabelecemos com a cotidianidade. Pois, "vivemos presos ao imediato. À medida que o homem mais desconhece a razão de ser de sua vida, tanto mais ele se agarra às pequeninas coisas do cotidiano". (MENDONÇA, 1976, p. 17).

Os carecimentos oriundos da vida, com sua complexidade, apresentam sua função epistemológica e histórica. Buscamos apresentar uma resposta que vai até a raiz das questões, que de conjunto é uma tarefa apresentada ao ser filósofo. E quando faz o que necessita, o filósofo carece de desculpa. Segundo Heller,

> o que se busca é uma resposta unitária, uma resposta genuinamente filosófica às seguintes perguntas: como se deve pensar, como se deve agir, como se deve viver? Embora seja difícil ser filósofo, é dever dele – enquanto filósofo – dar uma resposta a essas perguntas. (HELLER, 1983, p. 11).

No ambiente escolar, algumas vezes a questão apresentada por Mendes (2014), Aranha e Martins (2013), Chauí (2013), Heller (1983) e Mendonça (1976), acerca da necessidade de justificar o pensamento filosófico, sua inserção e a finalidade da disciplina bem como de seus conteúdos, é enfrentada pelo professor-filósofo perante os estudantes e, algumas vezes, até perante as demais disciplinas escolares. A resposta deve ser fruto da práxis, pela qual a resposta aos carecimentos é realizada. Isso não significa, contudo, que essa resposta seja definitiva, pois o fazer filosófico se encontra aberto às indagações e às novas respostas, uma vez que o,

> Pensar é um ato não só de imersão que o cotidiano exige – considerando o lugar social do sujeito – mas muito mais é uma responsabilidade cívica assumida pelo ser pensante tanto em relação a si como em relação aos outros. Isso porque não se trata de um "livre pensar" sem "eira nem beira" e sim de um pensar que se realiza enquanto imanência, enquanto objetivação. (HORN; MENDES, 2016, p. 283).

Para a realização da tese utilizamos como estratégia metodológica a observação participante, pois possibilitava estar inserido na cultura do grupo pesquisado. Para Brandão e Borges (2007) a pesquisa participante possui um objetivo de analisar qualitativamente o processo social, educacional partindo do respeito ao outro, considerando sua realidade concreta. Solicita que o pesquisador tenha intencionalidade, com objetivos previamente formulados e circunscritos, adotando um plano para participação, estabelecendo como vai registrar os dados e os elementos para verificabilidade e validade. Considerar que a "investigação, a educação e a ação social convertem-se em momentos metodológicos de um único processo dirigido à transformação social". (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 55).

A pesquisa participante, segundo Birklen e Bogdan (1994) e Vianna (2007), possibilita ao pesquisador utilizar-se de várias estratégias para obtenção de dados como entrevista, questionários, fotografia, vídeos, análise de documentos criados a partir da observação. Esses materiais possibilitam novas abordagens, a construção de novos problemas e questões referentes ao tema. Novas hipóteses são levantadas, permitindo reflexão profícua sobre o problema de pesquisa. Nessa perspectiva Birklen e Bogdan (1994) compreendem como uma maneira de realizar a investigação qualitativa.

> Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador como instrumento principal. Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas. (BIRKLEN; BOGDAN 1994, p. 47).

Através de oito momentos que serão abordados e detalhados na seção 4.1 coletamos os dados que contaram com questionário, entrevista, observação, vídeos, fotos e documentos produzidos pelos estudantes.

E pela vivência como professor de Filosofia e pesquisador em um espaço com Surdos que foi importante para a vivência e a produção do presente trabalho, busquei analisar, de maneira respeitosa, o processo recepção filosófica pelo estudante Surdo,

pois querer que eles tenham seu direito de aprender garantido pelas políticas públicas e práticas pedagógicas exercidas na sala de aula não consiste em negar o direito a outrem.

A pesquisa participante implicou compromisso ético que estabelecemos com os Surdos, professores e demais profissionais da educação que colaboraram com e para o desenvolvimento dessa pesquisa.

No espaço onde o conhecimento é trabalhado para constituir cidadãos críticos e atuantes na sociedade, a presença do estudante Surdo contribui para questionar as verdades apresentadas pela cultura de padronização, de massa. O ensino da Filosofia permite um olhar sobre os estudantes, considerando questões como: Deve-se pensar? Deve-se agir? Deve-se viver? Nesse viés, na trajetória da constituição dos estudantes para além dos *habitus* instituídos, pensar para agir é fundamental, a fim de poder responder aos carecimentos presentes na vida cotidiana.

Assim, em suma, na segunda seção da tese, serão abordados elementos da cultura surda e identidades surdas, aspectos da Língua de Sinais como importante no processo de constituição do *habitus*. Para isso, tem-se, relevantemente as contribuições da pesquisadora surda, Strobel (2013, 2008a). Nesse debate, sua reflexão teórica sobre as identidades surdas é esclarecedora para se pensar o papel das categorias mencionadas no ensino do estudante Surdo, possibilitando refletir como o ensino da Filosofia deve contemplar essa análise ao pensar o que ensinar, como ensinar e para que ensinar.

Já na terceira seção, é realizado um resgate do ensino de Filosofia a partir das produções dos pesquisadores do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia – NESEF/UFPR, que possui duas décadas de colaboração na defesa do ensino da disciplina no Ensino Médio e contribuição na formação de professores. Esse recorte se justifica por ser Geraldo B. Horn, de acordo com pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES, o professor orientador desse grupo de pesquisa e o docente que mais tem orientado trabalhos da temática, considerando o recorte deste trabalho. Utilizamos, como ponto de referência teórica, a autora Heller (2004, 1983), com o trato das categorias de recepção filosófica e de vida cotidiana, as quais lançam a perspectiva do fazer pedagógico do professor-filósofo.

Importante esclarecer que, conforme sugestão da banca de qualificação, utilizaremos a escrita do texto na primeira pessoa do plural, exceto quando nos

referirmos à experiência do pesquisador como professor de Filosofia, na quarta seção desse trabalho com a utilização, sobremaneira, da primeira pessoa do singular.

A quarta seção vai apresentar uma série de dados obtidos junto a professores, intérpretes, estudantes, pesquisadores. Com uma metodologia qualitativa através da pesquisa participante, com elementos qualitativos decorrentes do rico material obtido com questionários e entrevistas (bilíngues em alguns momentos), a prática do pesquisador como professor de Filosofia de escola da rede estadual de educação que atende estudantes Surdos. É, também, avaliada a importância do respeito à cultura e à identidades surdas, ao valor da Língua de Sinais e ao trabalho pedagógico, pela observação de como é lecionada a disciplina nas salas de aula inclusivas.

Para compreender as produções referentes ao ensino de Filosofia com estudante Surdos, utilizamos as produções encontradas a partir de pesquisa no Google Acadêmico (entre 2008 e 2016), mais as teses e dissertações produzidas no NESEF no período entre 2011 e 2014, que apresentavam ressonância na investigação. Também foram utilizadas pesquisas da CAPES de 2011 a 2016, e também do Portal de Periódicos da CAPES entre 2008 e 2017, a partir do Espaço Café através dos seguintes termos: ensino de Filosofia e estudante Surdo; ensino de Filosofia e Surdo; ensino de Filosofia e surdez; como ensinar Filosofia para Surdos; metodologia de Filosofia e Surdo; Surdo e Filosofia. Durante as buscas não encontramos textos que abordassem o ensino da Filosofia ou metodologia para aulas de Filosofia com Surdos. Tais ferramentas também foram relevantes para a pesquisa sobre cultura e identidades surdas, Libras, ensino da Filosofia, mostrando-se materiais importantes para a produção da pesquisa.

Aproveitamos para salientar que a partir dos questionários, observações, coleta de vídeos e produções dos estudantes, da pesquisa em plataformas da CAPES foi possível estabelecer que o espaço pedagógico ideal para a escolarização do estudante Surdo seria o bilíngue, visto que respeita sua condição linguística e garante os elementos fundamentais para seu pleno desenvolvimento.

2 O SURDO E A ESCOLARIZAÇÃO

Quando eu passo a noite nas esquinas
Esperando um ônibus que nunca vem
Vejo mulheres prostituídas
Tento imaginar porquê,
Vejo moleques rasgados, perdidos
Não tem um amigo mas porquê?

DÊ UMA OLHADA PRA ESTAS VIDAS!
DÊ UMA OLHADA PRA ESTAS VIDAS!
ONDE ESTÃO, ONDE ESTÃO
OS DIREITOS DE VIVER???

Eu me lembro falam na declaração
Que nascemos LIVRES, LIVRES POR IGUAIS.
Mas não entendo se escolhemos
Ou se alguém escolheu por nós
Não está certo, alguns tão ricos
Outros não tem nem um amigo...

(Cólera – Direitos Humanos, 1986)

Analisar o que pode contribuir para a recepção filosófica do estudante Surdo, pensar nas condições docentes para a mediação do trabalho com a Filosofia na escola, na qual o Surdo participa do processo educativo com os ouvintes, e constatar como a metodologia e os discursos adotados manifestam as condições para efetivar a aprendizagem filosófica no Ensino Médio serão os focos desta pesquisa.

Como poeticamente aborda a banda punk rock Cólera, a desigualdade de tratamento se encontra na sociedade, apesar do discurso de igualdade e liberdade presente em documentos e membros da sociedade. A questão econômica, a cultura, a língua fornecem elementos para se perguntar quem escolheu o que é adequado para as pessoas. Os Surdos têm sua história marcada pela escolha[18] do que era melhor, feita por um grupo que desconsiderou a voz e a alteridade presente nas suas decisões. E ao pensar no ensino da Filosofia com o Surdo, meu intento foi considerar e pensar com os Surdos sobre a aprendizagem dessa disciplina no ambiente do Ensino Médio inclusivo.

Reconhecendo que a inclusão é um conceito amplo e polissêmico, estamos utilizando o recorte da inclusão no ambiente escolar. O documento *Educação Inclusiva: fundamentação filosófica*, elaborado pela Secretaria de Educação Especial

[18] A decisão sobre o método oralista no Congresso Internacional de Professores de Surdos em 1880, que proibiu o uso da Língua de Sinais e propagou e obrigou os Surdos a ter como prática educativa e de interação o uso da oralização. Independente da condição ou da vontade, os Surdos tinham que aprender a falar, e caso não conseguissem ou tivessem dificuldades, sofriam punições.

do Ministério da Educação (BRASIL, 2004), conforme o marco legal na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, (BRASIL, 2015), e da Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013), defende-se que as várias formas de exclusão, social, política, histórica, econômica e cultural precisam ser combatidas dentro e fora do espaço escolar. E apresenta, assim, a inclusão escolar:

> Assegurar a todos a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, sem qualquer tipo de discriminação, é um princípio que está em nossa Constituição desde 1988, mas que ainda não se tornou realidade para milhares de crianças e jovens: meninas e adolescentes que apresentam necessidades educacionais especiais, vinculadas ou não a deficiências. (BRASIL, 2004, p. 03).

É necessário fazer com que a sociedade compreenda que a inclusão escolar busca proporcionar condições de acesso e permanência, colaborando para combater a desigualdade e a exclusão na sociedade, o que requer ampla mobilização da sociedade. De maneira ampla, também, a Lei nº 12.796/2013 ao abordar a educação especial, apresenta elementos que estamos relacionando à política do estado sobre a inclusão escolar. No artigo IV afirma o "atendimento educacional especializado gratuito aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades". (BRASIL, 2013, n.p.). E descreve que, preferencialmente, isso deve ocorrer na rede regular de ensino por considerar o respeito que toda pessoa merece, e é preciso avançar para que a presença de alguém possa ser permeada por condições adequadas para aprendizagem e por respeito à constituição linguístico-ontológica do outro.

A Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002) reconhece a Libras como a língua das pessoas Surdas no Brasil, conforme o artigo primeiro no parágrafo único:

> Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil." (BRASIL, 2002, n. p.).

O reconhecimento da Libras como língua oficial gerou nova legislação para efetivar o seu uso nos diversos ambientes sociais como escolas, órgão municipais, estaduais e federais, em suas diversas áreas, no mundo do trabalho e na sociedade. O Decreto Federal nº 5.626/2005 também é um elemento que considera a importância

da formação em diversas áreas. E, principalmente, dos profissionais da educação contarem, na sua formação inicial, com a disciplina de Libras, sendo condição para efetivar o conhecimento e determinações sobre o direito do Surdo no ambiente escolar e social.

E a Lei nº 13.146/2015 conhecida como Lei Brasileira de Inclusão Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) apresenta artigos e incisos que versam sobre a inclusão, e no seção IV, ao abordar a inclusão escolar afirma o direito à Libras, à presença do intérprete, considerando o espaço escolar como importante no processo de possibilitar condições para igualdade e o exercício da cidadania. Essa mesma lei, no seu artigo 28, inciso IV, propõe a "oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, em escolas de classes bilíngues e em escolas inclusivas".

A legislação prevê a educação bilíngue em dois espaços (escola inclusiva e escola bilingue), mas a forma como ela vai ser tratada pelas políticas governamentais, na maioria dos município brasileiro, implica inserir o intérprete na sala de aula regular e oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE[19]), e considera, como apresentamos anteriormente que, dessa maneira, seja promovida no contraturno a educação bilíngue. Mas quando consideramos elementos da pesquisa participante que realizamos, e que serão apresentados metodologicamente na seção IV da presente tese, quanto à inclusão no ambiente escolar da pessoa Surdos, observamos que

> É um fator limitante que traz enormes dificuldades ao professor despreparado, mais ainda quando os estudantes Surdos são poucos em uma turma com dúzia de estudantes. Penso que o professor "comum" não dá conta de ensinar aos Surdos com a mesma eficácia com que o faz com relação aos demais. (PROFESSOR 1, 2011, apêndice 1 – questionário aplicado na escola[20]).

---

[19] O Atendimento Educacional Especializado (AEE) também é uma atividade pedagógica com o estudante Surdo que ocorre no contraturno de maneira complementar, sendo uma política igual a adotado para outros estudantes com deficiências. As análises sobre os impactos do AEE e a educação bilíngue pode ser aprofundado na dissertação de Jefferson Diego de Jesus que apresenta em 2016 um quadro comparativo sobre essas diferenças do atendimento no AEE em relação a educação bilíngue. Nessa tese citamos o AEE porque as escolas observadas são escolas inclusivas e oferecem esse serviço, mas nossa adesão é pela defesa a escola bilíngue como defende os teóricos do campo dos Estudos Surdos.

[20] Essa resposta como descrito na introdução se constitui do momento de aproximação do campo no ano de 2011, quando fui até escolas indicado pelo NRE AM Norte, com questionários para aplicar para professores, intérpretes e estudantes para entender a aprendizagem do Surdo nesses espaços e as mediações que estavam sendo utilizadas nesse cenário. A resposta é fruto da pergunta: Você se sente preparado para trabalhar com estudante Surdo? Por quê?

Dessa forma, a seção 2.1 e 2.2 apresentará elementos de reflexões sobre o ser Surdo, aspectos culturais e identitários que colaboram para pensar a relação entre a Pedagogia e a Filosofia.

Como Bourdieu (2014, 2013, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d, 2011e, 2009, 2005, 2004, 1983), ao tratar do *habitus* indissociável da relação com o campo e capital, é importante considerarmos o campo acadêmico e a importância da oferta de seu currículo, principalmente ao fazermos escolhas sobre os conhecimentos válidos e necessários a serem transmitidos, e sobre a postura desejada pelos atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Consideramos, desse modo, os marcos situacionais, conceituais e operacionais presentes nos seguintes documentos: Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Proposta Pedagógica Curricular (PPC), que manifestam a intencionalidade, o endereçamento, a finalidade e o modo para se pôr em prática, da educação que será ofertada no espaço escolar

A denúncia realizada por Bourdieu e Passeron (2014), ao analisar o sistema francês de ensino superior de 1900 a 1963, trata da existência no sistema educacional de uma opção cultural. A cultura desejada no espaço escolar reflete, geralmente, uma classe social, e, portanto, os herdeiros dela, aqueles que a adquiriram de maneira "natural" no ambiente familiar, possuem maior desenvoltura com os instrumentos culturais, que são considerados essenciais para o satisfatório desempenho no espaço escolar. E estes já têm garantidas, em certa medida, as condições instrumentais quando ingressam no ambiente escolar, o que lhes permite o êxito e a aceitação, visto esse ser o seu ambiente próximo.

Segundo Fernandes (2003, p. 77), ao tratar da educação de Surdos, "como o ponto de partida é extremamente desigual, podemos deduzir as demais desigualdades decorrentes do processo de escolarização, envolvendo conteúdo, metodologias e avaliações homogeneizantes". Quando o projeto político-pedagógico não contempla quem são esses sujeitos e as suas particularidades linguísticas como sendo usuários de Língua de Sinais como língua natural, parte-se para a elaboração de um marco conceitual distante dos diversos grupos presentes no espaço escolar, e a operacionalização acaba, como efeito, por padronizar procedimentos que pouco auxiliam na emancipação dos sujeitos já que a Língua Portuguesa é hegemônica nas relações de ensino-aprendizagem. Logo, alguns se evadem do espaço escolar, ao

não terem reconhecida sua cultura visual, pautada em uma língua minoritária, e ao constatarem que suas necessidades de aprendizagem não são atendidas.

> O mesmo modelo teórico permite compreender que as relações ao mesmo tempo mais constantes e mais eficazes sejam, em nível de ensino superior, as que unem os graus de competência linguística às características do passado escolar: pelo fato de que é principalmente pela mediação das orientações iniciais (estabelecimento e seção a partir da sexta série) que a origem social predetermina o destino escolar, isto é, tanto o encadeamento das escolhas sucessivas de carreira quanto as oportunidades diferenciais de êxito ou de eliminação que disso decorrem. (BOURDIEU; PASSERON, 2011c, p. 107).

Algumas vezes o estudante atribui o rendimento escolar à sua condição, sem que tenha elementos essenciais para refletir sobre como a seleção, historicamente, de conteúdos, metodologias, avaliações se legitimaram, reconhecendo uma tendência de manifestação cultural como ideal. Seria relevante considerar que fica evidenciado que 44% dos estudantes Surdos que responderam ao instrumento descrito no Apêndice 10[21] deste trabalho, se encontram em idade superior à desejada ao final do Ensino Médio.

A vida escolar no ambiente inclusivo deve considerar,

> o corpo da pessoa surda, pois expõe propriedades inerentes a essas pessoas, como por exemplo, a interpretação visual, o desejo de estar com o outro semelhante Surdo, o tato mais aguçado, a Língua de Sinais entre outras características que a distinguem das pessoas não surdas". (MARQUES, 2008, p. 70).

Deveriam ser valorizadas essa cultura, a identidades surdas e a Libras no currículo, nos documentos que norteiam o processo do ensino e aprendizagem. É por meio da educação no Ensino Médio, que os estudantes Surdos compreendem a questão da cultura surda incorporada no ambiente escolar; onde lidam com a presença do texto em Língua Portuguesa e onde as avaliações são constituídas, na maioria das vezes, da mesma forma para Surdos e ouvintes. Contudo, com a visão bilíngue, esses sujeitos se inserem no espaço educativo, sendo

> a origem social dos estudantes, particularmente os do ensino superior, figura como fator de diferenciação de maior relevância, mais que o sexo, a idade, a afiliação religiosa; ou seja, são os fatores culturais mais que os fatores

[21] O apêndice 10 trata-se de uma tabela que foi constituída sobre a série e idade dos Estudantes - construído sobre os dados obtidos oriundo questionário aplicado nas escolas junto a estudantes Surdos do NRE-AM Norte e presente no apêndice 3.

> econômicos que determinam as escolhas, o prolongamento da escolarização, o sucesso escolar. [...] os filhos das classes sociais desfavorecidas, a cultura escolar é aculturação e toda aprendizagem é vivida artificialmente, por estar distante de suas realidades concretas. Portanto, o que a escola qualifica como dom natural nada mais é, na maioria das vezes, que a manifestação de uma afinidade ligada a valores sociais e às exigências do próprio sistema escolar. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 10).

Considerar essa construção do *habitus* com os aprendizados historicamente apreendidos e vivenciados nas várias relações sociais parece ser um elemento importante para analisar a recepção filosófica do estudante Surdo no Ensino Médio. Isso porque se encontra nos primeiros momentos da pesquisa[22], junto aos intérpretes da Língua de Sinais, a tese do conhecimento linguístico do estudante Surdo no que se refere ao domínio linguístico de Libras.

> Depende, porque muitos Surdos são aprovados ao longo dos anos sem ter boa compreensão dos conteúdos, isso porque não houve intérprete para ele ou mesmo não compreende bem Libras para se desenvolver no ensino, mas a maioria dos Surdos que chega ao Ensino Médio tem domínio médio a pleno de Libras (INTÉRPRETE 5, 2011)[23].

O conhecimento da Libras pelo Surdo que está cursando o Ensino Médio está em processo de aprimoramento, de enriquecimento de vocabulário, como ocorre com os estudantes não Surdos que também passam por essa questão com a Língua Portuguesa, por exemplo. É preciso considerarmos a gramática da língua e sua complexidade, pois uma conversa em Língua de Sinais requer considerarmos

> diversos aspectos ao mesmo tempo, como a indagação do movimento da cabeça, a mão que faz o sinal, a direção do olhar que define a pessoa; aqui se admira a abrangência do olhar fixo a um ponto que simultaneamente, "junta" todas essas partes e produz um entendimento. (MARQUES, 2008, p. 66).

Ao considerarmos a presença do corpo e sua expressão na conversa utilizando a Língua de Sinais[24] Marques (2008) bem como Quadros (1997), apontam como os elementos da gramática se manifestam. Referem-se a configuração de mão, ponto de articulação, orientação, movimento, expressão fácil e corporal.

---

[22] De acordo com a tabela, seriam os momentos (M1/2011), (M1.1/2011) e (M2/2012).

[23] A citação é fruto do questionário realizado no primeiro momento da pesquisa (M1/2011) participante, conforme descrito na seção 4.1. e obtido com o instrumento do apêndice 2.

[24] Reconhecemos que Língua de Sinais é um termo mais amplo, pois abarca as diversas línguas de sinais de países e comunidades surdas específicas, mas é importante salientar que a Libras é a Língua de Sinais Brasileira e, portanto, os elementos que constituem a gramática se fazem presentes nela.

A convivência do estudante Surdo com professores de Libras e profissionais com proficiência na Língua Brasileira de Sinais é importante para o aprendizado e a escolarização. Mas sobre os profissionais que trabalham com Libras no ambiente escolar é relevante considerar os dados obtidos durante a tese.

Não é suficiente pensar na perspectiva inclusiva ocorrida em algumas escolas do Ensino Básico no que tange aos estudantes Surdos e na aquisição da Libras, uma vez que é preciso considerar sobre que diretriz ocorre o desenvolvimento da Libras. Mas é preciso entendermos que a comunicação e a interação com o conhecimento, perpassam o uso da língua, como ocorre no ensino da língua natural para os estudantes Surdos que estão na escola inclusiva, e entender a necessidade da formação e oferta dos profissionais professores Surdos para colaborar no aprimoramento linguístico do estudante.

Ainda sobre a formação continuada dos intérpretes, é importante entendermos que nas escolas inclusivas observadas durante a pesquisa participante, esse profissional realiza o trabalho em todas as disciplinas escolares e estas compreendem as diversas áreas do conhecimento científico. As particularidades dessas disciplinas devem ser consideradas também no processo de interpretação e tradução, exigindo domínio da língua e conhecimento do conteúdo.

É salutar considerarmos a importância de diálogo, contextualização, de perceber o corpo e a intencionalidade do outro, rompendo com a crença de que somente um aspecto vai resolver o problema da aprendizagem. É fundamental possibilitar que essa existência possa se manifestar a partir da língua natural ou daquela em que sinta maior segurança. Isso, como descreve Marques (2008), não rompe todos os problemas, mas é um ponto que consideramos fundamental para avançar. "Perceber a existência de outra língua não caracteriza que a pessoa surda não encontrará mais problemas, uma vez que o discurso atual é a ausência dessa língua". (MARQUES, 2008, p. 87). Quando se utiliza a mesma língua, devemos considerar a metodologia, as estratégias e ferramentas metodológicas que o professor vai utilizar no processo do ensino-aprendizagem, como vamos abordar na seção terceira deste trabalho.

Não se pode fundamentar o que é professor ou estudante no quadro de uma perspectiva transcendental, nem afirmar a essência do que vem a ser professor ou estudante, uma vez que a constituição desses sujeitos se faz na história, por meio das relações sociais. Não é possível, de igual forma, ficar imaginando um *telos*, no qual

as ações que contribuem para a sua formação são premeditadas para atingir uma essência. Mas, talvez ao pensarmos numa diversidade de professores e estudantes, por meio de um discurso sutil, percebemos, de acordo com Forquin (1993), que se afirma um estilo de vida em sociedade como válido em detrimento de outros. Acerca disso, Bourdieu e Passeron descrevem: "Tudo conduz, com efeito, a supor que o peso da tradição pesa com uma ênfase particular numa instituição que, devido à forma particular de sua autonomia relativa, é mais diretamente tributária como observava Durkheim, de seu próprio passado". (BOURDIEU e PASSERON, 2011e, p. 175).

Ao se pensarmos numa educação ou numa perspectiva inclusivas dos estudantes Surdos no Ensino Médio, não podemos ignorar que a prática implica em jogo de interesses. Consideramos a forma variante, o modo como o exercício pedagógico vai ocorrer no interior do estabelecimento educacional e as condições de trabalho que as políticas públicas vão proporcionar ao educador e ao intérprete, que possibilitem mediações capazes de permitir uma formação sólida e efetiva a todos os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Conforme analisa Fernandes (2003), propor ao outro que aprenda e assimile conhecimentos por língua diferente da sua natural, e considerar o não aprendizado como responsabilidade do estudante, é desconsiderar o que de fato, e de que forma, tem-se ensinado ao estudante Surdo.

Segundo Labourit, atriz, diretora e escritora surda (1994, p. 39 apud SANTANA; BERGAMO, 2005, p. 2), "Estou enjoada de ser prisioneira desse silêncio que eles não procuram romper. Esforço-me o tempo todo, eles não muito. Os ouvintes não se esforçam. Queria que se esforçassem".

Buscamos, então, entender como o professor de Filosofia encara esse questionamento oriundo da inclusão dos Surdos no espaço do Ensino Médio. Constatamos a necessidade de formação para compor os conteúdos, considerando as inquietações da diversidade, e para traçar estratégias metodológicas/avaliativas para o exercício de ensino e aprendizagem.

Ao pensar nas identidades surdas, estabelecermos uma analogia com a provocação de Strobel, que lança a seguinte indagação: "muitos autores escrevem bonitos livros sobre os Surdos. Mas eles realmente conhecem-nos?" (STROBEL, 2008a, p. 11).

Assim, será que os professores que ensinam possuem as condições para conhecer os estudantes Surdos na sala de aula?

É relevante e urgente, no processo educativo, conhecer as pessoas presentes na cultura escolar. Seus *habitus* são válidos diante das práticas escolares, que têm na tecnologia do texto, da explicação e da realização das atividades, pontos fortes do processo de ensino e aprendizagem. Considerar a diferenças dos *habitus* que vão do ideal presente em documentos como PPP, até as presenças dos estudantes com uma história, um jeito de ser, e línguas diferentes na interação e mediação do conhecimento. Considerarmos essas coisas poderá ajudar-nos a compreender alguns dos conflitos sobre o processo inclusivo, que deve ter seus questionamentos postos na política pública, não unicamente os de um grupo isolado dos demais, mas pela concepção descrita por Marx no manifesto do partido comunista: "trabalhadores do mundo uni-vos", que deve nortear com a mesma intensidade a luta na *práxis* escolar por condições para aprendizagem plural no espaço pedagógico da escola.

Consideramos as diferenças dos campos epistemológicos entre os autores como Marx e os pensadores que consideram a leitura deste para analisar e produzir conhecimento sobre a realidade e do campo dos Estudos Culturais do qual emergem os Estudos Surdos que utilizamos, porque é nessa epistemologia que ocorrem os estudos da identidades surdas, considerando a surdez como diferença e não como doença. Considerando a presença da identidade e da cultura surdas, no ambiente escolar, é importante conhecer a exposição de Perlin (2005, 1998) sobre identidades surdas (as identidades surdas, as identidades surdas híbridas, as identidades surdas de transição, as identidades surdas flutuantes e as identidades surdas incompletas), sendo que na identidades surdas, "aos Surdos que fazem uso de comunicação visual se dá uma representação de identidades surdas" (PERLIN, 1998, p. 19, grifos nossos), a pessoa possui uma experiência visual na sua interação com o mundo, utiliza da Língua de Sinais e percebemos como diferente, de maneira a valorizar os espaços culturais Surdos defendendo e lutando pela presença dos recursos visuais.

Na identidade surda híbrida, "a mulher, surda, híbrida, que sou, o que minha alteridade, identidade e diferença. As minhas experiências como surda envolvem a transição do outro na audição para o outro Surdo."(PERLIN, 1998, p. 19). Na descrição de Perlin (1998) é possível entender que na identidade surda híbrida, a pessoa nasce ouvinte e depois se torna Surda, podendo ter uma experiência com a língua oral dependo da idade em que passou a ser surda. E mesmo captando a realidade de maneira visual, pode estruturar o pensamento numa língua diferente da visual-espacial que caracteriza a Libras por exemplo.

As identidades surdsa de transição demarcam a ausência de vivência com a comunidade surda, um processo de inclusão que fez com que a vivência cultural fosse com a cultura ouvinte. Mesmo com o contato posterior da cultura e da língua de sinais permanecem com sequelas da representação oriundas do processo de constituição da identidade.

A quarta é a identidade surda flutuante e o Surdo que busca ser ouvinte, consciente ou não da cultura e comunidade surda busca integrar-se à perspectiva dos ouvintes. E diante da impossibilidade de comunicação oral, acaba também não participando da comunidade surda pela ausência da Língua de Sinais. Existem,

> muitos casos e muitas histórias de Surdos profissionalizados que vivem as identidades flutuantes, pois não conseguiram estar a serviços da comunidade ouvinte por falta de comunicação e nem a serviço da comunidade surda por falta da língua de sinais. É o sujeito Surdo construindo sua identidade com fragmentos das múltiplas identidades de nosso tempo, não centradas, fragmentadas. (PERLIN, 2005, p. 66).

E uma quinta abordagem sobre a identidades surdas seria a incompleta, que ocorre quando há vivência numa cultura ouvinte. O Surdo nega a cultura surda, a Língua de Sinais, encontramos o processo de aculturação da alteridade do ser Surdo, percebemos o poder da ideologia ouvinte.

Como se pode ver, não há apenas uma identidade; esse conhecimento é relevante na cultura escolar quando se pensa em documentos e práticas que norteiam o ensino e a aprendizagem. Precisamos saber quem são os estudantes e quais estratégias e ferramentas serão utilizadas para possibilitar condições de aprendizagem, qual o *habitus* desses estudantes e sua pertinência na elaboração e execução do PTD, pois ensinar implica intencionalidade. Esses pontos são importantes no processo educativo e mais especificamente no ensino da Filosofia no nível médio, a fim de se pensar as condições para efetivar a recepção filosófica.

Essa trajetória de construção ajuda a entender o solo de formação do Surdo e de que forma a instituição escolar e seus agentes estão contribuindo para um modelo de sociedade. E como a escolarização reconhece os dados prévios, a história do outro, para que os conhecimentos formais ministrados possam colaborar na leitura do mundo. Onde se inserem as perguntas radicais formuladas por Heller. Como se deve pensar? Como se deve agir? Como se deve viver?

2.1 CULTURA SURDA E CULTURA ESCOLAR

Quando do encontro com aquele que possui uma identidade diferente, obtém-se a oportunidade de refletir sobre a importância dos elementos relevantes no processo de socialização para construção do ser no mundo. Um desses aspectos é a cultura, pode ser compreendida "como forma global de vida ou como experiência vivida de um grupo social, assim, concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social". (SÁ, 2002, p. 83).

É preciso reconhecer o papel da cultura na constituição do sujeito. Ao considerar essa problemática, devemos recordar o mito da caverna, presente no capítulo VII da República de Platão, que descreve como a vivência do sujeito num determinado ambiente desde a infância orienta para a aceitação de algumas concepções como verdadeiras, mesmo que de fato não o sejam. Torna-se preciso entrar em contato com uma nova cultura, questionar, investigar a realidade na busca de superar a antiga concepção de mundo. Porém, esse transformar sempre será *a posteriori* e com sofrimento, como o próprio filósofo descreve, que sentirá dor e desejará voltar. E só através da força das perguntas foi obrigado a continuar investigando até aceitar a tese encontrada com uso da razão.

A descrição do mito da caverna serve para ilustrar o papel importante da cultura na constituição do sujeito, e suas implicações no processo de escolarização, de educação, sendo que essa pode ajudar no processo de entendimento da realidade e auxiliar a viver de maneira a se permitir que se realize.

Como descreve Platão,

> A educação é, pois, a arte que se propõe este objetivo, a conversão da alma, e que procura os meios mais fáceis e mais eficazes de o conseguir. Não consiste em dar visão ao órgão da alma, visto que já tem; mas, como ele está mal orientado e não olha para onde deveria, ela se esforça por encaminhá-lo na boa direção. (PLATÃO, 1996, p. 229).

Nesse sentido é preciso tentar entender qual a cultura presente no cotidiano do estudante para que a educação ofertada na escolarização, de fato, exerça seu papel. O ensino de Filosofia na escola também se relaciona com sujeitos reais, de carne e osso, o que faz com que os conteúdos, metodologias e estratégias sejam pensados tendo como referência o sujeito e seu cotidiano no interior da sala de aula. Não via o estereótipo de um adolescente ou jovem idealizado, assim como o objetivo almejado

deve ser construído para considerar todos os envolvidos no ensino e aprendizagem, seus anseios e necessidades.

Portanto se solicita respeitar, valorizar e buscar elementos para o filosofar no interior da escola com pluralidade cultural, pois:

> A humanidade, ao longo do tempo, adquire conhecimento através da língua, crenças, hábitos, costumes, normas de comportamento dentre outras manifestações. Partindo do suposto que cultura é a herança que o grupo social transmite a seus membros através de aprendizagem e de convivência, percebe-se que cada geração e sujeito também contribuem para ampliá-la e modificá-la. (STROBEL, 2008a, p. 17).

Ao superar o processo de colonização de uma cultura sobre as demais, pode-se, então, auxiliar o estudante a constituir-se de maneira a cuidar de si, e não simplesmente sujeitá-lo a preceitos estrangeiros, desconsiderando sua existência real.

Entendemos que "os valores culturais são algo compartilhado; os membros precisam aprender, aceitar e compartilhar os valores do grupo antes que eles possam ser considerados como parte dessa cultura". (WILCOX; WILCOX, 2005, p. 92). Nesse sentido, analisamos o argumento de Marques (2008, p. 80-81), de que o processo de percepção do outro deve superar o solipsismo, a condição da existência concentrada no eu, a centralidade de valores culturais na maneira de comportar e pensar, e a forma significativa da condição de existência correta, que é avaliada a partir da relação do eu com o outro. Pensar no estudante Surdo, portanto, é pensar nesse corpo que é diferente, mas que essa existência não pode ser minimizada a uma expressão, por isso a importância de entender os valores da comunidade surda.

No universo da cultura, a pessoa se cria e também se desenvolve. Nele podemos entender a experiência de perceber o semelhante desempenhando determinadas atividades, utilizando determinados objetos e expressões para conseguir atingir seus objetivos. Tentamos, nesse processo, produzir um novo sujeito, isso para todos, pois o homem é um embrião que, durante a existência, vai se formando através de seus hábitos.

A língua é um fator primordial pela qual se reconhece e se expressa o pensamento no mundo. Observamos que o importante é considerar o domínio da Libras, pela qual o estudante Surdo se comunica. Por isso, precisamos considerar suas características fundamentais, para aqueles a orientação é a visual-espacial.

Através desses fundamentos linguísticos, percebemos que o modo estrutural de pensar e agir é distinto; visamos, assim, considerar essas bases no processo de ensino-aprendizagem, o que implica considerar simultaneamente a cultura surda e seus usuários.

A compreensão da importância da Língua de Sinais para a formação – sendo crucial seu aprendizado, seu uso na constituição da pessoa surda e seu conhecimento e engajamento com a comunidade surda, no empoderamento na sociedade – é um fator destacado por Quadros (1997, p. 45): "O fato de 'permitir' e/ ou 'não permitir' que as pessoas surdas usassem suas línguas espaciais-visuais provocaram profundas mudanças na vida das pessoas que integram tais comunidades". O intuito é entender a relevância da Língua de Sinais na cultura surda e como a instituição escolar pode colaborar.

Ainda nessa relação entre a escola e a língua materna, Bourdieu (2011e) comenta,

> o êxito nos estudos literários está muito estreitamente ligado à aptidão para o manejo da língua escolar, que só é uma língua materna para as crianças oriundas das classes cultas. De todos os obstáculos culturais, aqueles que se relacionam com a língua falada no meio familiar são, sem dúvida, os mais graves e os mais insidiosos, sobretudo nos primeiros anos da escolarização, quando a compreensão e o manejo da língua constituem o ponto de atenção principal na avaliação dos mestres. (BOURDIEU, 2011e, p. 46)

Bourdieu (2011e) vai analisar, desse modo, a importância da língua no ambiente escolar, apontando que a valorização ocorre de maneira explícita ou implícita nesse campo. É relevante considerar como a Língua de Sinais está presente no processo de ensino e aprendizado, respeitando esse elemento da cultura surda, de suma importância para a participação na comunidade surda e na formação da identidade do estudante.

Precisamos ficar atento às denúncias e alertas do texto de Strobel (2008b, p. 22-23), da perspectiva do ouvintismo[25] que percebe o Surdo como alguém incompleto, a quem falta algo, e não aquele que possui uma maneira diferente de entender e expressar a si, o outro e o mundo. E como a cultura majoritária é de ouvintes, uma

[25] O termo ouvintismo é compreendido segundo a definição de Skliar (2009, p.07) ""ouvintismo" e as suas derivações "ouvintização, "ouvintista", etc, sugerem uma forma particular e específica de colonização dos ouvintes sobre os Surdos. Supõem representações, práticas de significação, dispositivos pedagógicos, etc. em que os Surdos são vistos como sujeitos inferiores, primitivos e incompletos".

parcela significativa entende como um problema, ou mesmo como uma tragédia, essa diferença na forma de ser.

Em alguns entendimentos:

> há os discursos sociais que veem sujeitos Surdos como incapazes e deficientes, [...] eu junto de um grupo de estudantes Surdos que passaram vestibular Letras/Libras conversar com uma assistente social da universidade para verem alojamento para eles, elucidei a ela que sou doutoranda e eles estudantes da graduação e finalizei explicando o motivo de estar lá, a assistente social pegou papel para fazer cadastro e perguntou para nós "vocês sabem ler?", abismada expliquei de novo que sou doutoranda e eles tem graduação, ela repetiu a pergunta... Irritei-me: "pensa que somos analfabetos?" (STROBEL, 2008b, p. 23-24).

Infelizmente essa visão ouvintista presente não colabora para o entendimento nem para propor práticas educativas com sujeitos diferentes, não inferiores ou superiores. Ser diferente não diminui, mas permite que se criem novas oportunidades. Esse entendimento parece ser difícil de ser vivenciado pela grande maioria. Contudo, percebemos algumas mudanças nos ambientes escolares, ainda que de forma isolada, permitindo novas perspectivas que podem ser sinalizadoras para uma mudança sistêmica.

Outro ponto importante, abordado pela pesquisadora Strobel (2008b, p. 24), é de que os Surdos não se diferenciam pelo seu grau de surdez, e sim porque utilizam a Língua de Sinais como sua língua *mater*, além de se identificarem com a cultura surda. Diante disso, Strobel (2008b, p. 24) define cultura surda como: "jeito de o sujeito Surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas".

Quando nos encontramos no interior da escola de sujeitos Surdos, verificamos como buscam conversar e como explicações e entendimentos do mundo são compartilhados, existindo cumplicidade e segurança para expor suas ideias. Esse será o objeto de análise na seção IV desse trabalho, buscando entender como a presença de dois ou mais estudantes Surdos numa mesma sala parece contribuir para sua participação. Os questionamentos, por exemplo, parecem ser socializados de maneira mais rotineira.

Pensar a cultura como elemento de aglutinação, dá segurança ao processo de expressar as opiniões e ideias. Na sala de aula quando é encontrado alguém e por ele se pode perceber um igual, com mesma cotidianidade, uma segurança inicial é

criada. Desse modo, achamos um ponto para o início do trabalho de maneira sólida, pois o processo da escolarização permite a indagação quanto às certezas, visto que o estudante se sente seguro. E esse é um fator que permite a ele mudar, aprender novas formas de fazer, viver e expressar com auxílio de todos os envolvidos que o sentem e desejam o seu melhor.

O ambiente escolar, quando reconhece a diversidade cultural dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, cria um solo fecundo para concretizar aquilo que consiste na finalidade de sua existência. Os pares nesse processo são importantes ao olhar para o outro diferente, contudo igual. Isso faz com que o estudante Surdo perceba que também tem as mesmas potencialidades. Infelizmente essa certeza de que também é capaz mesmo sendo diferente, dificilmente ocorre quando se é isolado dos demais estudantes. Nesse momento, as comunidades surdas podem e devem incentivar a presença deles na vida do Surdo, desde a infância até a velhice. Esse é um modelo e um caminho que podem auxiliar no processo de constituição do eu.

Perceber-se-á que mandar o sujeito Surdo para instituições onde ficava isolado da família e do convívio da sociedade no seu sentido amplo era percebido como propiciar o melhor para ele. Assim, era visto pela maioria da sociedade, o ato de as mãos do Surdo serem amarradas para não se comunicar com a Língua de Sinais, como um processo de socialização e humanização, preparando, na visão de alguns, esse ser para o mundo.

Novamente é preciso considerar várias indagações sobre como ocorre, frente aos estudantes Surdos, o processo de escolarização por parte do Estado. Teses de incluir para excluir de Skliar (2013), Quadros (2003) e Souza e Goes (1999), quando apresentam a formação da pessoa surda na escola regular com professores ouvintes que desconhecem a Língua de Sinais, a cultura surda e identidades distintas, como sendo algo incorporado ao sistema e não determinado por um único sujeito, o processo de escolarização, assim, parece prever tal finalidade. Com isso não se quer negar, mas pretendemos, na seção IV desta tese, demonstrar que certas revoltas diárias de algumas dessas instituições podem, em determinado grau, romper com tal lógica.

O sujeito Surdo, através de sua identidade marcada pela comunicação visual-espacial, possui uma maneira própria de expressar, entender e ser no mundo. Quando se entra em contato com eles é fácil ver as mãos se movimentando no espaço para

revelar suas ideias. Isso, porém, apenas ocorre na instituição escolar, ou melhor dizendo, no espaço inclusivo, em que essa cultura pode ser afirmada como resistência ao processo de normalização presente em alguns discursos, que são denunciados por Lacerda, Santos e Caetano (2018), Vieira-Machado (2016), Fernandes e Moreira (2014), Svartholm (2014), Skliar (2013, 2003, 1999) e Witkoski. (2012a, 2012b).

Sócrates, em Apologia, vai demonstrar que se deve dedicar tempo a fim de melhorar a si próprio, ao invés de se preocupar com a riqueza, a fama, o prestígio, pois esses, quando muito, podem proporcionar momentos felizes, enquanto o *cuidado de si* permite ao indivíduo ser feliz. Naturalmente, as pessoas consagram um cuidado especial às partes do corpo, algo que pode ser constatado facilmente, porém, poucos buscam aperfeiçoar a sua alma "com a ajuda da razão".

Para se conseguir dar alguns passos a fim de que o estudante Surdo seja contemplado como algo positivo e não como um problema, precisamos recorrer à perspectiva que trata os atos da Língua de Sinais como um elemento da cultura surda para que seja utilizada e não meramente permitida, o aprender a se manifestar nela e por ela seja incentivado e, também, as condições sejam oferecidas.

Uma maneira de romper com as condições seria, segundo Patto (1993), ao estudar o conceito de cotidianidade de Heller no espaço educacional, combater a visão das classes dominantes, visto, segundo a autora,

> a maior parte dos preconceitos é [ser] produto das classes dominantes, pois é a elas que interessa manter a coesão de uma estrutura social, conseguida em parte graças à mobilização, através de preconceitos, dos que representam interesses diversos ou até mesmo antagônicos. Apoiadas no conservadorismo, no comodismo, no conformismo ou nos interesses imediatos dos integrantes das classes ou camadas sociais que lhes são antagônicas, as classes dominantes conseguem mobilizá-las contra os interesses de sua própria classe e contra a práxis. (PATTO, 1993, p. 127).

Ainda com essa visão de utilizar um ou mais dados da cultura não hegemônicos como forma de ser e revelar o entendimento e as indagações frente à realidade visa tratar suas características não como de menor relevância, e sim como possibilidade de utilizarmos dela para questionar as certezas.

Quando os estudantes ouvintes são incentivados a dominar a Língua de Sinais como forma de ter acesso a saberes, de adentrar numa nova cultura e de colorir os seus conhecimentos ora perpassados por uma única tinta, talvez se pense em uma analogia em que as culturas são representadas pelos lápis de cor e a realidade seja

um desenho a colorir. Percebemos, então, que esse desenho implica a possibilidade de usar a diversidade e não somente a singularidade. Isso não quer dizer que seja impossível, mas observamos que a qualidade do desenho depende da destreza daquele que sabe utilizar o(s) lápis que possui para colorir. E esse fazer em que os observadores são tocados pelo espanto ou admiração, ver-se-á na descrição da seção IV neste texto.

Estudante aprende Libras para conversar com o colega, para entender, questionar e se apropriar de conhecimentos, tanto para aspectos emocionais, como desejar namorar o colega, quanto para poder estudar e interagir com o outro sem mediações (do intérprete). Essas são observações de pessoas que utilizam do processo inclusivo para além da sujeição; a colaboração de professores, funcionários, equipe pedagógica, direção e colegas de classe, mesmo que de forma tímida, mas presente na escola, demonstra essa resistência e a afirmação da cultura surda.

2.2 LÍNGUA DE SINAIS E A COMUNIDADE SURDA

Uma questão inicialmente vivenciada nos primeiros contatos com os Surdos foi – visto serem possuidores de uma primeira língua estritamente visual-espacial, com uma ligação significativa entre a concretude presente na sua gramática, semântica, pragmática e sintaxe: como apresentam e compreendem uma reflexão de caráter abstrato? Como os textos e a comunicação no ambiente acadêmico, ocorrendo majoritariamente em sua segunda língua, a portuguesa (seja na sua modalidade escrita ou oral), são compreendidos? E ainda como fazer para que a mediação no processo da comunicação entre educador e estudante, a partir da presença do intérprete, possibilite o entendimento e a incorporação dos novos saberes?

Então, na busca do entendimento da Língua de Sinais, segundo Sacks,

> um tipo inteiramente diferente, que servia não só às capacidades de pensamento (e, de fato, possibilitava o pensamento e a percepção de um tipo não totalmente imaginável pelos que ouvem), mas também como o meio de comunicação de uma comunidade e uma cultura rica. (2010, p. 10).

Então, o Surdo no ambiente escolar não possui na sua estrutura linguística algo que o inviabilize de se apropriar dos conhecimentos científicos, e a barreira que fora criada pode ser entendida como fruto da ignorância do que é a Língua de Sinais.

Consideramos as possibilidades presentes nas identidades e cultura surdas, como elementos norteadores das práticas educativas, é reconhecer que é preciso saber quem é o sujeito da aprendizagem. Nesse caminho, citamos a tese apresentada por Fernandes (2011a) quando comenta as de Gladis Perlin, pesquisadora e professora universitária surda, sobre o aspecto dsa identidades surdas, sobre o papel da Língua de Sinais para expressão de uma comunidade. Por isso,

> a perda auditiva é um fato secundário, posto que a principal manifestação do ser Surdo é sua possibilidade de estabelecer vínculos com a realidade social por meio da comunicação visual. O símbolo mediador mais efetivo dessa manifestação é a língua de sinais. (FERNANDES, 2011a, p. 55).

Nesse aspecto, a reflexão trazida por Sacks (2010) é importante por demonstrar a particularidade, a importância da comunidade para a reflexão ou para o refinamento das ideias. Quando o estudante Surdo se encontra na presença de outro, a sua produção ganha, pois ele encontra um interlocutor em sua própria capacidade de expressão e compreensão. Assim, a exposição de problemas, a apropriação de conceitos e a aplicação parece se expandir, dados que serão expostos na seção IV da tese. Então, a compreensão da Língua de Sinais é importante para aqueles que vão conviver com o sujeito Surdo e desejam estabelecer uma comunicação efetiva.

Na escola, quando se inicia o processo de aprendizagem com o estudante, devemos considerar que é "por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações". (SACKS, 2010, p. 19).

É produtiva, dessa forma, a busca por entender e para estabelecer uma comunicação a partir da língua do estudante, no caso a Língua de Sinais para o Surdo, é que vai permitir a apropriação de um texto, o estabelecimento de relações, a indagação de como determinadas teses e conceitos se encontram presentes, ou não, na realidade. Com isso não se quer afirmar que o processo de escolarização seja fácil, visto que a aprendizagem requer tempo, dedicação e esforço para aprender os conhecimentos solicitados.

Essa dificuldade ocorre por haver algumas possibilidades, visto que o homem não nasce pronto, mas sim humaniza-se e constitui-se num processo social e histórico. Diante disso a comunidade e a cultura ganham a sua relevância no processo educativo, dado que a convivência com a heterogeneidade no ambiente de formação é significativo, assim como é para a atividade filosófica, pois o pensar de maneira

diferente, como em locais, culturas e perspectivas, permite a tolerância. O aprendizado de que as transformações ocorreram e ocorrem devido a diferenças adotadas pelas pessoas ao longo da história ou da cultura, não significa aceitar qualquer coisa, mas que se deve evitar o dogmatismo ou cercear a expressão e o pensamento de outrem, pois as suas exposições também permitem rever a teoria ou o conceito dos demais.

Sobre o papel da cultura bastaria recordar as questões presentes no mito da caverna e, nesta tese, no seção"Cultura surda" sobre sua significativa contribuição para a constituição de todos. Isso não quer dizer que determina, mas influencia de alguma maneira, visto que abre uma série de possibilidades.

O que muitas vezes ocorre é que a falta de entendimento de algo diferente causa o entendimento do outro incapaz. Notamos que um ponto importante para o aprendizado é justamente o desejo de ser mais, de conhecer aquilo que se ignora, e esse processo se inicia com perguntas que vão revelando a percepção da realidade. Ao propor o ensino de Filosofia para sujeitos Surdos, percebem-os desafios tanto para aquele que se propõe a ensinar como para aquele que aprende. Não se quer dizer, com isso, que esses papéis sejam estanques no que tange à totalidade, visto que o educador pode saber algumas questões de Filosofia enquanto o estudante sabe mais sobre questões da Língua de Sinais, que podem ser desconhecidas de seu mestre, assim, essa troca permite um ganho a todos. O diferente é uma porta que se abre a um novo saber, podendo ser relacionado a uma dúvida antes organizada na representação da realidade.

De acordo com Sacks (2010), a língua é fundamental para o pensamento, compreensão e expressão de nossas ideias aos outros e a nós mesmos, e a Língua de Sinais possui todas essas prerrogativas. Pois, "a língua de sinais equipara-se à língua falada, prestando-se igualmente ao rigoroso e ao poético – à análise filosófica..." (SACKS, 2010, p. 30).

Pensar na utilização da Língua de Sinais como elemento da cultura, fundamental no processo de escolarização, implica tentar entender um pouco sobre as problemáticas que envolveram seu uso e reconhecimento pela cultura hegemônica.

> Dizer que alguma coisa é língua implica a afirmação de que essa coisa é uma língua natural. No referencial teórico da linguística norte-americana, do qual Stokoe (o formulador inegável da questão do caráter linguístico das línguas de sinais) parte para a sua teorização, o adjetivo natural significava:
> a) é a língua falada por uma comunidade linguística,

> b) existe pelo menos um falante dessa língua, que a tem como primeira língua. (BEHARES, 2009, p. 131).

Nesse momento, verificamos a capacidade de expressar ideias, conceitos e análises filosóficas com a Língua de Sinais que seria a primeira desenvolvida pelos Surdos. Aprender a partir de algo próximo, a aprendizagem deve se focar no debate das ideias e conceitos a partir dos significados expressos pelos filósofos como ferramenta para um problema expresso em suas obras, e presente na vida desses homens, que resolveram socializar suas reflexões com toda a humanidade. Aprender agora vai além de um código linguístico, e a compreensão, a análise e a crítica ocorrerão pelos sujeitos da aprendizagem no campo das ideias.

Quando aprendemos, segundo Sacks (2010, p. 30),

> na infância, somos reduzidos a julgar o significado das palavras a partir das circunstâncias nas quais as ouvimos, ocorre com frequência que apreendemos o significado apenas aproximadamente e nos satisfazemos com essa aproximação durante toda a nossa vida... É diferente no caso dos Surdos ensinados por De l'Epée. Este só tem um meio de dar a eles ideias sensoriais: é analisar e faz com que o pupilo analise junto. Assim, ele os conduz de ideias sensoriais a ideias abstratas. (SACKS, 2010, p. 30).

Então, a Língua de Sinais requer a existência dos Surdos como seus usuários, cabendo à comunidade surda a tarefa de cumprir esse quesito de uso segundo Behares, "O uso das línguas de sinais oferece às pessoas surdas um símbolo de inserção a uma unidade interpessoal com um lugar social próprio" (BEHARES, 2009, p. 132).

A língua é capaz de ser o elo entre os indivíduos que a utilizam. Através dela que se compartilha o que cada homem é, têm-se e apresentam-se as aspirações e frustrações, portanto é preciso reconhecer o primordial papel da língua no processo de ensino e aprendizagem. Essa afirmação é para ratificar a importância das línguas não hegemônicas na escolarização.

A Língua de Sinais deve ser aprendida e utilizada desde a infância, pois ela permite, segundo Fernandes (2011a, p. 79), a criação dos elementos simbólicos importantes para o desenvolvimento das funções psíquicas, da memória, do raciocínio lógico e da aprendizagem de conceitos e suas implicações. Por isso, quando os conteúdos escolares são transmitidos a partir da língua *mater*, o Surdo passa a ter condições de aprender e estabelecer relações com o cotidiano, na busca por utilizar os conhecimentos cientificamente adquiridos para modificar a realidade.

A partir do momento que se busca compreender o Surdo no processo de ensino e aprendizagem, emerge a seguinte questão: Qual o papel das comunidades surdas? E para tentar começar a respondê-la, verificamos, segundo Behares, o que elas são:

> comunidades que se constituem com indivíduos que possuem os mais variados graus de perda auditiva, desde Surdos profundos até hipoacústicos levíssimos, podendo incluir, além do mais, alguns indivíduos ouvintes. Os indivíduos ouvintes que integram a comunidade de Surdos participam dos definidores socioculturais da surdez, enquanto que muitos Surdos alheios à comunidade não os possuem. (BEHARES, 2009, p. 132).

Então, quando se organizam em uma associação para reivindicar os direitos, para entender a sua expressão na sociedade, quais regras beneficiam ou não a sua existência, podemos dizer que se formou uma comunidade. Ela própria possui suas regras, com direitos e deveres a seus participantes; outro ponto importante é que os membros se identificam, de alguma maneira, com essa organização.

Ainda sobre quem pertence à comunidade surda, as "pessoas não Surdas que aprendem a se comunicar por sinais também podem pertencer a essas 'comunidades de experiência'". (FERNANDES, 2011a, p. 51).

O relevante, segundo Strobel (2008a, p. 32), é o aprendizado que ocorre nesse espaço onde todos podem aprender. Há outro problema que, a depender da localização difícil da comunidade surda, dificulta, para o sujeito que utiliza a Língua de Sinais, uma participação ativa. Mas vale ressaltar o papel dela na formação da identidade do Surdo, visto que a convivência com os pares vai demonstrando modelos. Percebemos, então, que o Surdo não é diferente, no que consiste a ser negado.

No interior da comunidade surda, fica demonstrada a importância e a possibilidade de ele ser como é, de defender os direitos e de criar novas formas de reivindicação para uma existência plena. O combate a determinadas nomenclaturas que revelam uma forma de entendimento do outro, como:

> tomar a deficiência na audição como fator central nas relações que serão estabelecidas no contexto escolar e esquecer a pessoa o sujeito singular que ali está. Nunca é demais relembrar que as reflexões e a tomada de decisão do professor a respeito das práticas mais adequadas a serem utilizadas com seu estudante serão dependentes do sujeito concreto que ele tem diante de si, bem como as considerações sobre sua história de vida. (FERNANDES, 2011a, p. 75).

Quando são trazidas essas questões referentes ao Surdo no processo de ensino e aprendizagem, não se pretende, de forma alguma, propor segregação, como se pode acusar após uma leitura apressada, e sim reconhecer a diferença como algo relevante para a constituição do eu. Conforme se analisa quem são os Surdos, a importância da Libras, a partir do olhar do ouvinte, é vista com uma determinada postura, segundo Quadros (2006),

> Um outro ouvinte é o que não entende nada dos Surdos, não entende nada de língua de sinais, os quais os Surdos referem nas narrativas como: Não adianta, eles não entendem nada de Surdos, explicamos tudo e eles voltam com a mesma ideia sempre. O que leva a esta indiferença? Identifica-se aqui uma forma de "ignorar" o outro, como transformar o outro em "ausência". Essa forma de "sedimentação" ouvinte não consegue ouvir além de si e de seu mundo, de sua normalidade, não consegue ouvir a alteridade do outro Surdo. (QUADROS, 2006, p. 180).

A língua é relevante, pois são necessários os signos para elaborar os pensamentos e expressá-los a outrem.

Ao reconhecer a importância de traços culturais, dentre eles a língua, consideramos a cultura criada pelos homens que auxilia na constituição de todos. Por ela se estabelecem condições para que se possa interagir com o mundo, apropriar-se dele, construir e manifestar os conhecimentos sobre um determinado assunto inscrito na realidade. Nessa compreensão, quando se permite às crianças que estejam em contato com outros que possam lhe ajudar a entender e a vivenciar a cultura, contribui-se efetivamente para sua formação.

Isso não implica dizer que todos são iguais, mesmo participando de mesma comunidade. A singularidade fruto da cotidianidade, a experiência de cada sujeito, as práticas sociais submetidas serão compreendidas, assimiladas ou negadas de maneira diversa por cada sujeito. Por isso é que não existe uma receita que funcione para todos os sujeitos, mesmo que pertençam a uma comunidade comum. O que se afirma, de fato, é que as práticas sociais podem favorecer um posicionamento do sujeito frente à realidade de maneira a superar o processo de sujeição.

É por isso que o sentido dado ao mundo depende também de quais mecanismos foram oferecidos para interpretá-lo. A comunidade surda cumpre, aqui, o papel de afirmar que se pode ser um bom profissional em várias áreas de grande valor, combatendo algumas posições de pessoas que ou não entendem o diferente, postulando-o como incapaz ou "anormal", ou que revelam, ainda, um sentimento de

piedade. Apresentamos, além disso, pelos pesquisadores Santana e Bergamo (2005, p. 569), a visão de uma criança surda, que, devido não ver nem saber da existência de pessoas adultas, acredita que os Surdos não crescem. Por esse motivo, "quando os sujeitos Surdos estão em comunhão entre eles, e quando compartilham suas metas dentro de associação de Surdos, federações, igrejas e outros locais dá o sentido de estarem em comunidades surdas". (STROBEL, 2013, p. 34).

A comunidade surda, então, contribui para manifestar possibilidade àquele que se constrói na relação que faz entre si, o outro e o mundo. Consequentemente, "os sujeitos Surdos que têm acesso à Língua de Sinais e participação da comunidade surda, têm maior segurança, autoestima e identidade sadia". (STROBEL, 2008a, p. 45).

A educação ocorre na interação social que se realiza com os vários grupos presentes no cotidiano, como a família, escola, igreja etc. Isso implica dizer que, durante a existência, há oportunidades para o homem se formar. Todavia, seria interessante um ensinamento da Apologia, de Sócrates, ser colocado aqui. De acordo com esse escrito, os hábitos dos jovens são mais fáceis de serem mudados, assim como é possível convencer os recentes acusadores da inocência, enquanto os mais velhos são perigosos, pois já disseminaram sua percepção a um grupo maior de pessoas (através da educação formal e informal); por isso percebemos uma dificuldade em fazê-los reconhecer a inocência. Vale essa analogia para dizer que a mudança de atitude praticada durante muito tempo é mais difícil de ser abandonada, mesmo que reconhecida como prejudicial.

Nesse sentido, quando recebemos uma criança, adolescente ou jovem Surdo, é preciso saber que o pertencimento a uma comunidade surda, na maioria das vezes, pode auxiliar na segurança durante o processo de aprendizado dos saberes científicos na escolarização.

2.3 ALTERIDADE E DIFERENÇA: REFLEXÕES SOBRE AS IDENTIDADES SURDAS

A identidades surdas não é una, existem diversas formas de ser e de manifestar. Mas reflete-se sobre a importância da comunidade surda: a convivência com Surdos adultos, com domínio linguístico e com carreiras diversas na sociedade auxilia a criança e o adolescente Surdos no reconhecimento de suas competências, no "empoderamento" nos espaços que frequentam. Contribuem , desse modo, para o

coletivo, ao demonstrar a possibilidade de acesso e realização de determinadas ações com os demais em situação semelhante (cultura, *habitus,* gênero, etnia, condição econômica, social e política).

Segundo Strobel (2013),

> Os sujeitos Surdos que têm acesso à língua de sinais e participação da comunidade surda possuem maior segurança, autoestima e identidade sadia. Por isso, é importante que as crianças surdas convivam com pessoas surdas adultas com quem se identificam e tenham acesso a informações e conhecimentos no seu cotidiano. (STROBEL, 2013, p. 54).

Entender o papel que os membros de uma comunidade podem desempenhar para com as crianças é importante. De igual forma, também é muito importante para os Surdos reconhecerem que são detentores de potencialidades e podem projetar-se, com possibilidade de sucesso, ao ver seus pares com uma história bem-sucedida em diversos campos.

Conforme Strobel (2013), a comunidade surda colabora para afirmação e constituição da identidade sadia. O campo acadêmico, por ser um local social que apresenta uma série de ritos próprios, onde se reconhece o ser, as suas potencialidades e os seus carecimentos, é importante para o desenvolvimento pedagógico do estudante. No estabelecimento de documentos norteadores das práticas cotidianas da vida estudantil, como a elaboração de projeto político-pedagógico, proposta curricular e plano de trabalho docente, que podem ser estruturados de maneira a contemplar a diversidade linguística dos membros da comunidade estudantil (produzindo em Língua de Sinais para que os acadêmicos Surdos possam receber a informação na sua língua natural – Libras).

Entendemos que, segundo Fernandes (2003, p. 32), "'ser Surdo' remete a um universo plural e multifacetado no qual convivem diferentes práticas de significação imersas em também complexas relações de poder". A constituição do *habitus* não ocorre *a priori*, mas durante as relações sociais, que são marcadas pelo exercício do jogo do poder que apresenta determinadas maneiras, consideradas válidas, de se expressar e de ser.

Para entendermos como a recepção filosófica ocorre com estudantes Surdos no ensino de Filosofia no espaço de nível médio, utilizamos do conceito identidades surdas como fator importante para afirmação e fortalecimento do movimento Surdo,

para exposição da desigualdade, que é fruto de práticas sociais alicerçadas ao longo da história, e para que a diferença seja reconhecida, garantindo as condições para minimizar o processo de injustiça contra determinados grupos.

De acordo com Hall (2011, p. 13), "o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente", o reconhecimento, portanto, da historicidade presente no Surdo e os aspectos constitutivos interiormente em cada um, vão sendo expostos no diálogo com os outros, possibilitando entender a importância dos artefatos culturais apresentados no convívio com os membros de uma cultura.

O papel de pensar a si, a importância dos espaços de formação, a defesa das condições para o acesso ao conhecimento científico, produzido e reconhecido pela humanidade – disponível na Educação Básica até o Ensino Superior –, são fatores relevantes no desenvolvimento e na constituição das identidades surdas.

Considerarmos o papel do *habitus* para a constituição do estudante é primordial, pois "a identidade não pode ser vista como inerente às pessoas, mas sim como resultado de práticas discursivas e sociais em circunstâncias sócio-históricas particulares". (SANTANA; BERGAMO, 2005, p. 4).

Ainda segundo Santana e Bergamo (2005), não há um único fenômeno cultural capaz de traduzir quem sou, mas os vários papéis sociais que são assumidos vão auxiliando nessa composição. Não se nega ou minimiza o valor da língua como um dos fenômenos, todavia se reconhece que ela não é o único.

A compreensão dessa identidade constituída, conforme Setton (2002, p. 60, grifo nosso), a partir da "construção dos *habitus* individuais passa a ser mediado pela coexistência de distintas instâncias produtoras de valores culturais e referências identitárias".

Para apreender o processo da vida acadêmica do estudante Surdo, precisamos considerar que "sem uma língua comum para se comunicar com os pais, as crianças surdas sentem-se isoladas e crescem com sérios problemas nos vínculos afetivos familiares". (SILVA, 2016, p. 30). O capital cultural que emerge no ambiente familiar, por conseguinte, possibilita um pertencimento em determinado campo, e pode ser ampliado com as interações sociais, como no movimento Surdo, na vida acadêmica e em outros lugares de acesso e ampliação das potencialidades de ser, pensar e agir.

Compreendemos as diferenças de *habitus* presente nos estudantes, entre elas a questão da diversidade da língua e sua incorporação, e considerando a cultura

linguística majoritária em nosso país, a Língua Portuguesa. É preciso, então, reconhecer o Surdo como pertencente a uma minoria linguística, e que o currículo e as práticas na vida acadêmica são marcados pelo uso da Língua Portuguesa culta, na sua modalidade oral e escrita. O *modus operandi* do rito escolar, por isso, não faz parte do *habitus* de alguns desses estudantes, devido ao uso de uma língua diferente da língua de sinais e diferente do capital cultural referencial – apesar de portadores da constituição de sua identidade, por não serem reconhecidos como desejáveis para o bom aproveitamento acadêmico.

> Sabe-se, por exemplo, que o sucesso escolar depende estreitamente da aptidão (real ou aparente) para manejar a língua com ideias próprias ao ensino e que o sucesso nesse domínio é, sobretudo, dos que fizeram os estudos clássicos. Vê-se, portanto, como os sucessos ou fracassos apresentados, que os estudantes e professores (inclinados a pensar na escala do ano escolar) têm tendência a imputar ao passado imediato, quando não ao dom e à pessoa, dependem na realidade de orientações precoces que são, por definição, o efeito do meio familiar. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 30).

O uso dominante da Língua Portuguesa na Escola, acaba por produzir a sensação de que o espaço acadêmico não é adequado ao estudante Surdo e, com isso, o indivíduo pode atribuir o insucesso a si, e não às condições materiais. Como observa uma estudante surda do curso de ação afirmativa da UFPR (2017)[26]: "consegui perceber a partir das aulas, que não sou culpada, por dificuldade na produção de textos acadêmicos, isso é consequência da minha formação que não me ensinou".

Respeitar o estudante Surdo passa pelo reconhecimento do papel da língua no processo de ensino-aprendizado. Conhecer a história dos Surdos, reconhecer o direito a ter acesso ao conhecimento em Libras, assim como prevê a Lei nº 5.626/2005 na seção IV, artigo 14:

> As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares

[26] Material coletado no sétimo momento da pesquisa no curso promovido pela UFPR, organizado pela Coordenação de Políticas Inovadoras de Graduação (CEPIGRAD), do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) e Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE), contou com o financiamento do Ministério da Educação, tendo como objetivo preparar candidatos para participar do processo de seleção de programas de *Stricto Sensu* em nível de Mestrado e Doutorado, sendo que participei como tutor com um grupo de 11 estudantes Surdos, nesse curso que ocorreu de maio a setembro de 2017.

> desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. (BRASIL, 2005, n. p.).

Assumir a possibilidade de pensar a partir da constituição linguística é afirmar uma posição política de reconhecimento da diferença. Assim, os aprendizados ocorrem, não na inferioridade de uns para os outros, mas na heteronímia, na relação de pessoas singulares com elementos sociais, históricos, culturais e políticos que permeiam o ser no mundo. O aprendizado bem como o ensino pensado, então, a partir do *lócus* desses estudantes permitem uma mediação pedagógica com o outro e não para um outro passivo.

Nesse viés, considerar a identidade do estudante Surdo demonstra um elemento importante para o aprendizado acadêmico.

As identidades surdas, no processo do aprendizado escolar inclusivo, encontra a Língua Portuguesa como majoritária no processo de ensino, e a Libras numa perspectiva secundária. Verificamos em perguntas feita em Libras junto aos cursistas do Ação Afirmativa realizado pela UFPR através do Coordenação de Políticas Inovadoras de Graduação (CEPIGRAD), do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) e Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE). Ao final do curso de preparação para processos de seleção para programas de *Stricto Sensu*, nível de Mestrado e Doutorado, elaborei algumas questões para uma entrevista semiestruturada com seis cursistas sobre a contribuição e a dificuldade encontrada no processo de formação para essa etapa. E alguns deles apontaram elementos constitutivos da sua vida estudantil até aquele momento. Um ponto que parece sintetizar os relatos é o sentimento de não pertencimento à vida escolar, de não ter a Libras contemplada, desconhecimento da cultura surda e sentir-se culpado pelo não aprendizado e dificuldade ser fruto da sua condição. E que esses meses junto ao programa foram importantes entre outras coisas para demonstrar que não eram culpados pelas dificuldades enfrentadas no sistema educacional, que havia, e em certa medida ainda há, um desconhecimento sobre a Libras, o respeito a uma cultura visual espacial. Essa observação da entrevista sobre o sistema educacional e como a cultura escolar na escola regular pode produzir dificuldade para quem possui uma língua natural diferente da Língua Portuguesa, também podem ser constatada por outros pesquisadores do Estudos Surdos quando avaliam a cultura surda e como a política educacional no ambiente escolar, por exemplo, no relato feito por

Fernandes, quando comenta o percurso de Strobel (2013) durante a nota de revisão do livro *As imagens do outro sobre a cultura surda*, da pesquisadora Karin Strobel.

> Compartilhei com Karin o efeito do desconforto babélico que o Português lhe causava. Sentimentos de estranhamento, bloqueio, impotência que a atormentavam, diante de signos atravessados pela cultura da oralidade, em que se viu exilada, desde a infância [...] Se a língua é muito mais que um conjunto de regras organizadas segundo uma lógica formal, se ela delimita um território ideológico de enunciação, saturado de valores e posicionamentos; se ela se situa na arena de guerras discursivas que constitui os sujeitos, sua subjetividade, seu lugar no mundo, não poderia fazê-la calar em minha norma hospedeira que Karin tão bravamente, ocupou-se em denunciar no mosaico linguístico e cultural que compõe o seu texto. (FERNANDES, 2013. p. 09-11).

Utilização da língua demarca uma posição política, valores éticos e o funcionamento do mundo social como aponta Bourdieu (1996), e a filosofia pode valorizar o diferente, considerando o que ele é, a língua como um elemento do seu *habitus,* que é importante no processo do ensino e aprendizagem. Sendo a dificuldade linguística com os conceitos, pode revelar o processo de consagração de uma dada língua[27] no espaço escolar, produzindo debates de ressignificação e estranhamento por parte do professor, dos estudantes Surdos e dos demais colegas, sendo potencializada a atitude filosófica de não negação da alteridade.

Essa descrição sobre pensar no outro e evitar um posicionar superior por qualquer motivo sobre outrem é percebida na descrição de Fernandes (2009 apud STROBEL, 2008a, p. 9), que afirma:

> à medida que ia me apropriando das palavras-imagens que habitavam o texto de Karin, que narravam a história de seu povo Surdo, de seus percalços à submissão da normalização que a sociedade insistiu em lhes imputar, sobretudo em forma de colonização linguística, hesitei.
> Em meio a imagens de corpos disciplinados, tampouco dóceis, que lutaram heroicamente para manter suas marcas culturais vivas, não me permiti exercer a pretensa superioridade de colonizador que sujeita o outro Surdo ao seu modo de se conformar à língua portuguesa. (FERNANDES, 2009, p. 9).

---

[27] A língua no espaço escolar busca se organizar segundo o pensamento de Bourdieu (1996, p. 32) "A língua oficial está enredada com o Estado, tanto em sua gênese como em seus usos sociais. É no processo de constituição do Estado que se criam as condições da constituição de um mercado linguístico unificado e dominado pela língua oficial: obrigatória em ocasiões e espaços oficiais (escolas, entidades públicas, instituições políticas etc.)." A perspectiva de uma unificação linguística privilegia um determinado *habitus* que incorpora um capital cultural presente num grupo social e que Bourdieu (2014) vai analisar como o reconhecido, como legítimo por parte da cultura escolar e que acaba por manter a ordem social como se encontra. Sendo que a busca por superar esse uso da língua oficial que pode reforçar a segregação e o preconceito, o respeito à história de vida, aos capitais que a pessoa possui presente no seu *habitus* ou de acordo com o pensamento de Heller (2004) se manifesta na vida cotidiana.

Ao constatarmos essa postura frente a outro, surge uma indagação: tal prática é vivenciada de maneira cotidiana na cultura escolar? Pois uma possibilidade de pensar a escola é a de entender esse espaço como um local de construção do eu. Nesse sentido é preciso reconhecer a contribuição do diferente na autoconstituição, como afirma Luz (2013, p. 15-16). Ao se abrir para a alteridade, possibilita revelar quem ele é ou como está fazendo o seu ser no mundo. Portanto, o ambiente escolar é um local adequado para que os conhecimentos sejam ensinados e aprendidos, tendo como norte o reconhecimento da nossa cotidianidade que está imersa na cultura.

O ensinar Filosofia com estudante Surdo permite compreender os sentidos do filosofar produzidos no interior de uma língua que não é majoritária no país, mesmo sendo reconhecida e tendo o *status* de segunda língua oficial. O fazer, pensar e propor a partir do eu no mundo e das práticas sociais de fatos vivenciados no processo da vida cotidiana de todos os envolvidos no ensino-aprendizagem.

> A língua é muito mais que um conjunto de regras organizadas segundo uma lógica formal, se ela delimita um território ideológico de enunciação, saturado de valores e posicionamentos; se ela se situa na arena de guerras discursivas que constitui os sujeitos, sua subjetividade, seu lugar no mundo, não poderia fazê-la calar em minha norma hospedeira que Karin, tão bravamente, se ocupou em denunciar no mosaico linguístico e cultural que compõe o seu texto. (STROBEL, 2008a, p. 10).

Ao serem destacados alguns elementos dessa passagem, objetivamos reconhecer que a identidade de um sujeito é fruto da cultura e das práticas que se encontra imerso.

3 O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE FILOSOFIA COM OS ESTUDANTES SURDOS

Eu calço é 37
Meu pai me dá 36
Dói, mas no dia seguinte
Aperto meu pé outra vez
Eu aperto meu pé outra vez
Pai eu já tô crescidinho
Pague prá ver, que eu aposto
Vou escolher meu sapato
E andar do jeito que eu gosto
E andar do jeito que eu gosto
Por que cargas d'águas
Você acha que tem o direito
De afogar tudo aquilo que eu
Sinto em meu peito
Você só vai ter o respeito que quer
Na realidade
No dia em que você souber respeitar
A minha vontade
Meu pai
Meu pai
Pai já tô indo-me embora
Quero partir sem brigar
Pois eu já escolhi meu sapato
Que não vai mais me apertar

Raul Seixas, Sapato 36, 1977.

Pensar no ensino só tem sentido na medida em que o objetivo é produzir aprendizagem. Fazendo uma analogia com a letra da música Sapato 36, de Raul Seixas, não negar a existência e as condições daquele que está sob a nossa responsabilidade, o respeito e o conhecimento de quem é o estudante são condições para desenvolver cumplicidade, envolvimento no processo de aprendizagem e produção do conhecimento, sendo relevante considerar a mediação do professor de Filosofia na busca de proporcionar o aprendizado filosófico.

A presente seção vai tratar do ensino com vistas à aprendizagem, o que considerar, a partir dos aportes necessários adotados nessa pesquisa para que o filosofar se efetive no *habitus* dos estudantes Surdos, sendo importante compreender que essa seção se vincula às análises dos momentos de pesquisas, e à produção que serão abordados no seção4, a saber, a relevância do texto para o ensino de Filosofia,

o mapa conceitual como estratégia na compreensão, análise e socialização do pensamento filosófico, a consideração dos documentos presentes na cultura escolar pelo professor. Saber como funciona o processo do ensino auxilia a entender as condições oferecidas para efetivação da aprendizagem.

O ensino de Filosofia, compreendido no início do século XXI, encontra-se diante de uma diversidade cultural, presente no cotidiano escolar, onde ensinar é lidar com, entre outros, os que historicamente foram privados do acesso ao processo de escolarização.

A pesquisadora Rodrigo (2009), no prefácio de sua obra *Filosofia em sala de aula*, ao contextualizar o ensino de Filosofia na escola básica, descreve as lutas pela inserção da disciplina durante o regime militar no Brasil. Lembramos que, durante essa época, a escola pública não tinha como fundamento a educação para todos, nem havia o fomento pela inclusão/manutenção da disciplina no currículo regular. Apesar de, após o processo de inserção da Filosofia como disciplina obrigatória no Ensino Médio, a partir da Lei nº 11.648/08, alguns

> dentre aqueles que nos anos de 1980 estiveram na linha de frente do movimento pelo retorno da disciplina aos currículos, alguns hoje afirmam que a aprovação chegou tarde demais. A escola média brasileira – especialmente a pública – estaria de tal maneira 'sucateada' que já não faria qualquer sentido a presença da filosofia como disciplina obrigatória (RODRIGO, 2009, p. X).

Diante de um grupo de pesquisadores e professores de filosofia, engajados na produção dos saberes filosóficos, encontramos outros grupos, receosos quanto ao seu papel no ambiente da escola média no Brasil, ao ser garantido o ensino a todos aqueles que durante a história educacional foram deixados sem acesso aos níveis básicos de escolarização. Usam, para manifestar-se, a seguinte indagação: Como ensinar a filosofar ao sujeito que não possui as condições culturais, sociais e econômicas adequadas para dedicar-se ao processo de pensar, refletir sobre uma determinada temática que ultrapasse suas necessidades básicas?

Segundo Cornelli, Carvalho e Danelon, "a resistência à inserção da filosofia na escola é resultado de uma visão elitista, que qualifica a população como incapacitada e desinteressada" (2010, p. 28). Pressupõe-se, pelo pensar o ensino de Filosofia, uma intencionalidade, um objetivo, uma metodologia adequada e uma descrição de resistência por parte de alguns. Pois, consideremos que, quanto ao ensino de Filosofia, falta uma metodologia capaz para lidar com pessoas que encontram

dificuldades culturais para o trato com conceitos, textos e com a sua produção. De acordo com Guimarães (2010, p. 25), há necessidade de serem criadas estratégias e metodologias diversas para que o saber filosófico e a experiência do filosofar possam ser vivenciados pelos estudantes no Ensino Médio, observando que, sobre o processo de resistência à disciplina, essa postura defende uma ideologia, oriunda de uma parcela da população, que julga os demais como incapazes para esse aprendizado.

A indagação, supramencionada, seria o norte usado para negar o acesso a esse saber. Precisamos recordar, nesse caso, os elementos do seçãoII desta tese, que trata da identidade e da cultura surdas. A maneira como esse grupo é percebido, ao longo da história, tendo como importante marco o Congresso de Milão de 1880, remonta à concepção clínico-terapêutica, ou seja, são vistos como deficientes auditivos, ou Surdos, que precisam ser curados[28]. Quando, na verdade, olhar-se-ia pela noção de que são detentores de uma maneira diferente de se expressar; a concepção socioantropológica, nesse caso, denomina-os de Surdos. Constatamos, então, suas potencialidades, não se criam, ao contrário, justificativas para alguma "ausência".

Os Surdos, de acordo com os elementos que compõem a sua história no ambiente educacional, segundo Fernandes (2011a, p. 26), foram limitados, quando não negados, de participar plenamente das atividades culturais, sem ter acesso ao processo de escolarização oficial que respeitasse a Libras. Portanto, não seria uma atitude importante a de buscar a formação bilíngue para professores, para durante as aulas explicar, responder e interagir com os Surdos de maneira a poder estabelecer o diálogo também na escola inclusiva[29]?

O rigor proposto durante o processo racional de entendimento das questões, no exercício do filosofar, deve considerar os indivíduos envolvidos, sua cotidianidade,

---

[28] Nessa perspectiva, pode ser abordado o implante coclear como norma para se ouvir. Conforme corrobora a pesquisa sobre a temática, a partir da compreensão dos estudos Surdos, Rezende (2010, p. 47) comenta "Passamos da teoria da eugenia à teoria de degenerescência, com a execução de experiências controversas como anular a surdez hereditária; da teoria atual, que é a da biotecnologia, com a colocação de implantes cocleares a uma educação reabilitadora e normalizadora dos corpos Surdos".

[29] Inclusiva sendo reconhecida pelos documentos oficiais e autores como Carvalho (2012), Ferreira, Prado e Cadavieco (2015), que descrevem a escola inclusiva com uma visão que acolhe a todos independente de sua diferença, dificuldades ou deficiências, não direcionando alguns a uma escola especial. Portanto a escola inclusiva é um lugar onde a desigualdade e a diferença também podem ocupar o mesmo espaço de aprendizado. A escola inclusiva, desse modo, tem uma ligação importante com os princípios, políticas e práticas da Declaração de Salamanca, que contribui para modificar o entendimento e a atenção das práticas com as crianças, antes destinadas a um atendimento diferenciado.

os problemas que emergem da vida do estudante e do docente. O filosofar implica, assim, pensar e se apropriar de reflexões feitas pela tradição da filosofia, colaborando na compreensão e posicionamento diante do tema/problema investigado. A Filosofia como disciplina escolar manifesta uma reflexão que solicita, das pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, atenção ao conceito empregado para expor, explicar e analisar um tema, fazendo uso rigoroso, global e radical na tentativa de ir à raiz dos problemas e explicações. Entendemos que

> a Filosofia se constituiu e se constitui a partir das indagações da vida cotidiana, da vida feita por perguntas, dúvidas, afirmações acerca dos problemas imediatos do dia-a-dia ou de questões mais elaboradas que remetem à origem da vida, das coisas, do universo ou mesmo da arte, da política, da paixão e da religião. (HORN, 2009, p. 49).

Nessa perspectiva de entendimento que Horn (2009) propõe, considerar o cotidiano do estudante, a cultura escolar e os documentos legais para o trabalho pedagógico. Por isso, quando se pensa no trabalho docente na escola, o 'fazer filosofia' propicia construir meios para o entendimento da realidade, cultura, cotidiano, entre outras possibilidades. O desafio seria, dessa forma, conseguir fazer com que os textos e pensamentos auxiliem na prática filosófica do outro. Como descreve Cabrera (2013, p. 210), "reflexão filosófica, luz que ilumina categorias e ambientes de pensamento, este é sempre o desafio".

Por isso, a práxis não deve desconsiderar a ideia de um trabalho pedagógico centrado na heterogeneidade dos sujeitos educacionais, pois, segundo Favaretto (2004), a Filosofia mantém uma relação com a formação do estudante, na direção de um ideal, de se realizar. Enfrentando, porém, o desafio de "levar o estudante à maturidade, à conquista da autonomia de pensamento e existencial, ou seja, implica o ideal de emancipação". (FAVARETTO, 2004, p. 43).

O ensino da Filosofia que possui como horizonte, no processo de escolarização, o desenvolvimento da capacidade de questionar as realidades (de estudantes, educador, cultura escolar, documentos oficiais, política, sociedade) apresentadas de maneira sistematizada. Fundamentando as perguntas, teorias e compreensões concebidas por pensadores; manifestando-se em produção de texto; possibilitando um enriquecimento do olhar do estudante com o seu cotidiano, podendo manifestar um tipo de recepção filosófica quando o *modus operandi* da Filosofia é internalizado e utilizado.

A reflexão filosófica no ensino de Filosofia, ao considerar o sujeito da aprendizagem – como o adolescente ou o jovem do Ensino Médio –, percebe que seus carecimentos são pontos iniciais da mediação docente para estabelecer quais caminhos metodológicos podemos adotar e quais textos utilizar na prática pedagógica.

Os autores Horn (2016, 2009, 2002), Cerletti (2009), Obiols (2002), Cerletti e Kohan (1999) constatam que não seria um mero recurso didático o professor de Filosofia, quando no processo de ensino e aprendizagem, considerarmos a realidade do estudante para que o pensar rigoroso sistematizado, que é característica fundamental da Filosofia, ocorra de maneira significativa para os sujeitos da aprendizagem.

> Aproximação filosófica do cotidiano, então, não pode apresentar-se como um simples recurso didático a mais, mas deveria ser adotada como uma tentativa de estabelecer um ponto onde se apoie uma forma de pensar eminentemente questionadora nos estudantes, para abrir, a partir dali, novos campos de significados e sentidos. (CERLETTI; KOHAN, 1999, p. 14).

Chauí, quando descreve o seu processo de enamorar-se pela Filosofia, cita suas aulas do Ensino Colegial Clássico, apresenta a influência exercida pelo professor da disciplina que estimula, desafia, corrige e confia na capacidade cognitiva dos estudantes. Através do filosofar presente no trabalho pedagógico, "suas tiradas sobre algum fato corriqueiro do cotidiano que me fizeram olhar as coisas e as pessoas de uma maneira nova, problemática, instigante". (CORNELLI; CARVALHO; DANELON, 2010, p. 18).

Um ponto, entre outros, que a filósofa Chauí apresenta como relevante para aproximação da Filosofia seria a figura do professor. Segundo Cerletti (2009, p. 77), ele pode ser entendido como "professor-filósofo ou da professora filósofa que se seja e das condições em que se tente esse ensino". O autor vai argumentar sobre a necessidade de entendimento dos problemas. Quando isso ocorre, é exigido dos autores (professores e estudantes), autenticidade no filosofar.

As condições do ensino da Filosofia serão também objeto de análise da filósofa Marilena Chauí (2010), em entrevista sobre a Filosofia no Ensino Médio, descrita na coleção *Explorando o ensino*, v. 14, denominado Filosofia. Demonstra-se a diferença das condições de ensino e aprendizagem a partir do tratamento dado à disciplina antes de sua retirada do currículo pelos militares, após o golpe de 1964, e,

posteriormente, com sua política educacional solidificada na LDB nº 5.692/71, com viés liberal de atender à necessidade do mercado. Segundo Chauí, além de ela possuir as disciplinas clássicas, havia 5 aulas semanais de Filosofia, em uma turma formada por 15 estudantes. Entendemos, assim, que o tempo pedagógico é um fator para se instalar o processo do filosofar, observando, ainda, que a quantidade de estudantes por turma, nesse caso, favorece o diálogo e a mediação entre estudante e docente.

Além disso, sobre as condições oferecidas pelo sistema para que o trabalho do filosofar possa ser ampliado, descreve Obiols (2002),

> No nível médio o modelo de ensino filosófico que defendemos supõe um número ideal de estudantes em torno de vinte; pode ser sustentado, com maior esforço por parte do professor, em uma classe que não supere os trinta estudantes, pois as possibilidades de diálogo, interação e apoio do professor à atividade dos estudantes diminuem sensivelmente. (OBIOLS, 2002, p. 130).

Considerar-se-á, então, o número de estudantes, os materiais disponíveis para filosofar no Ensino Médio, a "liberdade" do educador no plano de trabalho docente. Nesse último, contemplando as indagações oriundas do seu 'fazer filosofia', das preocupações e questionamentos dos estudantes, respeitando a legislação vigente, mas sempre com esse caráter autoral, pois seria importante para haver mais práticas que legitimam a Filosofia no interior da escola como disciplina relevante para a emancipação do estudante.

Ainda é pertinente apontarmos que, ao descrever essas condições, não se quer afirmar que já não ocorre o filosofar, e sim maximizar as boas práticas vivenciadas nas salas de aula e no ambiente escolar, a fim de proporcionar meios para que o diálogo, a investigação, o processo de instigar o estudante sejam adequados ao professor(a)-filósofo(a).

Ao considerar as ideias descritas por Obiols (2002), sobre a autenticidade das indagações e propostas para investigação no espaço pedagógico – como exercícios compartilhados pelo professor –, o estudante teria no processo de investigação o cotidiano e as coisas que mobilizam o pensar e o posicionar-se, sendo o filosofar uma oportunidade para estudar de maneira sistemática, global, rigorosa e radical os elementos dos carecimentos, apoiando-se nas reflexões de textos e ideias de filósofos ao longo da história.

Para isso, devemos prezar os estudantes no processo de ensino-aprendizagem, ponderar que a diferença permite novas indagações, que este fazer proporciona o olhar de conjunto presente no 'fazer filosofia' e que o estudante não pode ser compreendido somente como aquele a que se aplica um conjunto de saberes e técnicas para sua formação, mas como integrante do processo. A sua participação torna-se, dessa maneira, vital para: construção do conteúdo, conceituação, seleção das metodologias e instrumentos de avaliação. Isso tudo, ligado ao saber historicamente produzido pela cultura humana; portanto, a identidade, a cultura e o cotidiano do estudante permitem um engajamento e apropriação do saber necessário para a emancipação humana.

3.1 O FILOSOFAR NO ENSINO MÉDIO COM O ESTUDANTE SURDO

O filosofar ocorre a partir da admiração (Platão) ou do espanto (Aristóteles) do aprendiz frente ao mundo, ao texto e às suas relações, valorizando a vida cotidiana que é entendida a partir das reflexões de Heller, que considera toda a vida do homem, pois se vive a cotidianidade, sem que necessariamente não consiga superar esse estágio. Pois, "colocam-se em funcionamento todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos paixões, ideias, ideologias..." (HELLER, 2004, p. 31).

Quando o sujeito é estimulado a questionar o seu cotidiano, ele não anula a sua história, e, nessa acepção, "a Filosofia pode contribuir para a reflexão e a compreensão crítica, condição fundamental para a emancipação e para a mudança social". (HORN, 2009, p. 50).

Entendemos que o ensino possui uma intencionalidade no que tange ao processo de formação, de não limitar o sujeito a uma ideologia da realidade em favor de uma determinada condição social, econômica, cultural, política, religiosa, étnica, de gênero em detrimento de outras. Mas visa possibilitar condições para que o sujeito possa pensar por si, sendo alguém capaz de cuidar de si como condição de agir com outros numa sociedade em constantes mudanças.

Auxiliando em "problemas que esperam, ainda, por soluções e permitindo que os nossos estudantes os conheçam e sobre eles reflitam, é necessário que com o tempo venham a propor suas soluções. É assim que se faz filosofia, é assim que sempre se fez". (PALACIOS, 2003, p. 7).

Cerletti (2009), ao tratar da tarefa de ensinar a Filosofia, estabelece, entre as condições, a presença do filosofar. Não se limita a dominar a tradição filosófica, isso não implica negar esse saber, mas objetiva-se ir além, ao propor problemas e investigações em que a reflexão filosófica possa ser vivenciada pelos sujeitos envolvidos. Para isso,

> o professor será, em alguma medida, filósofo, já que mostrará e se mostrará em uma atividade em que expressa o filosofar. Isso não quer dizer que ele deva ensinar uma filosofia própria, mas que desde uma posição filosófica – a sua ou a que adote – filosofará junto com seus estudantes. (CERLETTI, 2009, p. 19).

Portanto, a autenticidade vivenciada no ambiente pedagógico também revela um compromisso com o pensar e o viver dos envolvidos no ensino-aprendizagem. É preciso adotar uma postura filosófica onde o

> filosofar se apoia na inquietude de formular e formular-se perguntas e buscar respostas (o desejo de saber). Isso pode sustentar-se tanto no interrogar-se do professor ou dos estudantes e nas tentativas de respostas que ambos se deem, bem como no de um filósofo e suas respostas. (CERLETTI, 2009, p. 20).

Quando o filosofar é apresentado no Ensino Médio, é indispensável entender o papel do querer, do não querer e da indiferença do estudante frente aos conteúdos filosóficos e às indagações apresentadas pelo professor-filósofo. Como descreve Mendes (2014), ficam expostas, em sua tese, essas três categorias e as possibilidades da aprendizagem filosófica nessa etapa de ensino. Pela perspectiva anterior, compreendemos a tese exposta por Benetti (2006, p. 35): "o ato de filosofar, ou o ato de ensinar e aprender de forma geral, não se constrói de maneira desvinculada do desejo e dos afetos produzidos nessa relação". O estudante não é um ser homogêneo, tendo na vida cotidiana manifestações de carecimentos que são objetos de reflexão.

Algo que, segundo Cabrera (2013, p. 32), caracteriza o filosofar é que o "pensar, indagar e indagar-se não são coisas que o humano faça por opção, mas algo ao qual ele é impulsionado pelo simples fato de ser". Por isso quando se apresenta a heterogeneidade no espaço escolar, verificamos que a disposição para considerar o leque de temas, questionamentos que podem ser investigados na busca por contribuir para um sujeito real e a produção, não ocorre de um para os outros, mas de um com

os outros. Com isso, não se pretende negar a tese proposta por Cerletti (2009, p. 12), "aprender filosofia é conhecer a sua história, adquirir uma série de habilidades argumentativas ou cognitivas, desenvolver uma atitude diante da realidade ou construir um olhar sobre o mundo".

Notamos que muitas indagações/temáticas apresentadas pelos estudantes também fazem parte da tradição da Filosofia. Quando a sala de aula contempla uma diversidade cultural, social, econômica e política, consideramos quais problemas serão abordados na busca por garantir essas heterogeneidades na construção do programa, a fim de entender, na tradição, a investigação e as relações conceituais como proposta de solução aos conflitos cotidianos.

Segundo Obiols, a Filosofia na escolarização pode usar o filosofar em todo o seu processo, pois:

> O ensino de filosofia no nível médio deve estar apoiado em algumas das preocupações que de modo claro ou confuso, estão presentes na vida dos jovens, que para além das diferenças sociais e culturais, devem construir sua própria existência em uma sociedade e em uma escola em crise; preocupações de tipo existencial como a orientação que darão às suas vidas, no trabalho, frente à sociedade e à exclusão, frente à política e aos problemas da democracia, ao viver o amor e o sexo, ao descobrir a liberdade e os limites etc. (OBIOLS, 2002, p. 131).

É preciso entendermos que filosofar é procurar com rigor os conceitos que expressem o pensamento sobre a realidade vivida, e como essas implicações se relacionam com a atitude do estudante para pensar por si.

Segundo Horn (2002, p. 82), ao pensar a função da Filosofia a partir de uma leitura dos frankfurtianos é, como consequência, o filosofar como uma crítica à organização e a formas como se "vive", "pensa" e aos "valores" que norteiam as ações. Por isso "a função social da Filosofia é criticar as regras, os valores que a sociedade cria" (HORN, 2002, p. 82).

Portanto, para que a Filosofia possa realizar essa crítica, é necessário entender que isoladamente não se é capaz de produzir essas mudanças, mas dentro de uma concepção de escola que entende seu papel de colaborar com a formação global do estudante, possibilitando ferramentas para o entendimento da conjuntura atual e seu posicionar conscientemente frente a essa realidade.

> No vasto e diversificado mundo da cultura, particularmente da cultura de consumo, hoje hegemônica, a contribuição educativa da formação que vem

> do trabalho filosófico cifra-se na elaboração de 'diretrizes conceituais', e de 'estilos de interrogação' que permitam aos estudantes adquirir meios de orientar-se no pensamento... (FAVARETTO, 2004, p. 45).

O ensino da Filosofia presente na matriz curricular no Ensino Médio possui um papel formador, auxiliando na função de questionamento, de indagação frente às várias certezas, e vai auxiliar o estudante a refletir sobre os saberes transmitido pela cultura como: A Verdade, quais papéis deve desempenhar, ao entrar em contato com o *modus operandi* da Filosofia, o estudante pode problematizar e se posicionar de maneira diversa no mundo.

Ao considerar o Surdo no ambiente escolar regular, como um dos estudantes a se constituir no espaço, o ensino de Filosofia, empregado na ótica de entender essa diversidade, considerando as condições concretas de sua existência, pode colaborar para efetivação da filosofia e de sua função social.

3.1.1 Texto de Filosofia

O uso do texto de Filosofia nas aulas do Ensino Médio foi abordado de maneira cuidadosa, pensando nos sujeitos do ensino– aprendizagem, na conjuntura do Estado do Paraná por produções de Mestrado e Doutorado, tendo sido analisados dois pelo recorte, contribuição e foco (a primeira abordagem tem o foco no uso do texto a partir do professor, e a segunda, analisa o texto filosófico pelo viés do estudante do Ensino Médio).

A dissertação de Mestrado de Vieira (2012), vai tratar do uso do texto clássico de Filosofia a partir do sujeito professor, considerando como abordar o texto filosófico, suas implicações para o filosofar, assim como analisa a situação dos docentes no Paraná. E ao demonstrar a relevância e as possibilidades da abordagem do texto de filosofia nas aulas, Vieira argumenta:

> em primeiro lugar, não esquecer que o discurso filosófico exige um rigor que dificilmente se atinge sem o auxílio da tradição e, em segundo lugar, lembrar-se constantemente de que a História da Filosofia deve ser significante do ponto de vista do/da estudante do Ensino Médio. A solução consiste, portanto, em sustentar a tensão entre problemas contemporâneos e discussões tradicionais. (VIEIRA, 2012, p. 74).

Por isso a leitura do texto de Filosofia, na perspectiva de contribuir para o filosofar, possibilita aos estudantes se relacionarem com o pensamento sistematizado

por pensadores da tradição filosófica, que ao abordar um problema o trataram filosoficamente, podendo ser um guia de como se pode tentar entender e propor alguma resposta ou mesmo explanar um problema de maneira filosófica.

Ao contemplar o estudante como ator da prática educativa e a recepção desse em relação ao texto filosófico, devemos analisar para pensar numa recepção filosófica em que se encontra a segunda abordagem do texto filosófico.

Valese (2013), ao abordar o aspecto da aprendizagem filosófica, considera o uso de textos filosóficos durante as aulas de Filosofia no Ensino Médio, tendo como objetivo avaliar o entendimento do estudante, e se ocorre a recepção completa da Filosofia.

A metodologia para o filosofar pressupõe algumas características, como "criticidade, radicalidade, sistematicidade – e, ao mesmo tempo, tenha no texto filosófico, sua centralidade. Não como um fim em si mesmo, mas como mediação para o exercitar filosófico" (VALESE, 2013, p. 44). O autor reafirma a relevância e importância do uso do texto como uma tecnologia fundamental para o aprendizado filosófico do estudante.

Vieira (2012) descreve as condições de uso do texto de filosofia nas aulas para o Ensino Médio, alerta para o processo de formação dos professores, o acesso ao texto nas escolas, a transposição do texto, as inseguranças da contratação precária vivenciada por uma parcela significativa de professores (não concursados) e os cuidados para que o trato com o texto não seja filosófico, pois é possível fazer uma leitura filosófica de um texto que, na sua gênese, não o é assim como o contrário também é possível.

O trabalho pedagógico com o texto filosófico pressupõe alguns cuidados como descrito por Valese (2013), respeitando seu recorte para análise, a pouca capacidade leitora de uma parcela dos estudantes do Ensino Médio, a questão do letramento, o imediatismo, o compromisso em providenciar o texto (ausência do mesmo em quantidade e qualidade necessárias na biblioteca das escolas). Com todas essas questões postas, o autor demonstra a possibilidade de trabalho com o texto; para isso, segundo o autor, é preciso pensar a Filosofia no Ensino Médio de maneira a contribuir para emancipação do estudante ao não deixar de enfrentar os problemas cotidianos, razão pela qual a presença do texto é fundamental nas aulas. Sugerimos, assim, que o contato inicial do estudante com os textos de Filosofia ocorra, inicialmente, por fragmentos; depois por textos de uma, duas páginas; para, num momento posterior,

já, então, acostumado com a metodologia de acesso ao texto e seu trabalho, uso de capítulo ou de livro na sua totalidade.

Alguns desses alertas são reconhecidos em outros estudos, sobre o uso do texto de filosofia, como o estudo de Rodrigo (2009, p. 74), que descreve: "para começar, as deficiências culturais e linguísticas dos estudantes, especialmente dos menos privilegiados socialmente, são de tal ordem que muitas vezes eles sequer sabem ler, ou melhor, não compreendem aquilo que leem".

Para que a leitura do texto possa ser fecunda e contribuir para o filosofar, é preciso que o leitor esteja atento, pois ler filosofia pressupõe paciência e estratégia, que, segundo Valese (2013), consiste em

> um processo que se subdivide em pelo menos três momentos: o primeiro contexto é o momento histórico em que o autor viveu; o segundo é o da obra de onde foi extraído o fragmento e, o terceiro é o contexto na tradição filosófica do pensamento e do problema tratado pelo filósofo no referido texto. Sem estas contextualizações a reflexão filosófica estará prejudicada. (VALESE, 2013, p. 45).

Portanto, ao considerarmos as contribuições de Vieira (2012) e Valese (2013), para pensar o texto de Filosofia como elemento do filosofar no Ensino Médio, buscamos apresentar limitações e possibilidades que devem ser apropriadas/enfrentadas pelos sujeitos envolvidos no ensino e aprendizagem de Filosofia, a fim de se efetivarem as reais contribuições do texto para que ocorra o filosofar.

Pois, através do filosofar conseguimos rever as certezas e questionamentos pela teoria descrita no texto filosófico, e a reflexão oriunda desse, permite analisar as bases desta tese, pois esse é o caminho que se utilizou para legitimá-la. Segundo Folscheid e Wunenburger (2006, p. 6), "o desenvolvimento de um pensamento pela confrontação com outros pensamentos, já constituídos e acabados".

Em vista disso, a capacidade de compreensão e argumentação filosófica, considerado o problema que se enfrenta na realidade, transforma-se nessas práxis que partem da realidade do estudante e relacionam-se com a tradição filosófica, sua maneira de estruturar, apresentar e filosofar sobre determinado tema. A diferença da concepção seja da partida, seja da chegada, auxilia a constituir uma experiência com o filosofar.

No filosofar, a leitura qualitativa deve prevalecer sobre a quantitativa; portanto, ao propor que o estudante do Ensino Médio leia os textos, é necessário considerar que essa leitura deve contribuir com as indagações dos estudantes e vai auxiliar a tratar o(s) conteúdo(s) presentes no plano de trabalho docente que foi construído respeitando a legislação e o sujeito da atualidade.

Pois a Filosofia, segundo Saunders *et al.* (2009, p. 31), "valoriza mais a leitura cuidadosa de poucos textos do que uma leitura rápida de uma grande quantidade". Ao fazer essa leitura cuidadosa, compreende-se como os filósofos desenvolveram as suas argumentações e como explicaram as teses sobre determinado problema; essa atividade, dessa forma, visa auxiliar o estudante a produzir argumentos, teses e explicações de cunho filosófico.

No ambiente do Ensino Médio, o estudante deve ir ao texto para estudar, apreender um conceito e produzir um argumento, problema, tese ou explicação sobre um dado da realidade. Quando os educadores propõem um texto,

> eles estarão interessados em saber o que você pensa, e não só o que conseguiu aprender sobre o que os outros disseram sobre o tema estudado – você aprenderá a fazer filosofia e não sobre filosofia: e a melhor forma de fazer isso é arriscar ter seus próprios argumentos. (SAUNDERS *et al.*, 2009, p. 18).

No espaço do Ensino Médio, numa sala de aula inclusiva com Surdos, como cobrar essa produção? Alguns poderiam afirmar que por meio de texto, e essa é uma dentre outras várias maneiras. Essa perspectiva do retorno do conhecimento apreendido, da argumentação desenvolvida pelo sujeito da aprendizagem pode ocorrer, por outros exemplos, através da construção de um mapa conceitual, da construção de vídeo, de uma encenação etc.

O relevante ao pensar na leitura é que ela não tenha um fim em si mesma, que os argumentos apreendidos e os desenvolvidos a partir dessa atitude, que demanda tempo e dedicação, sejam valorizados num processo de socialização. Isso irá permitir a experiência do filosofar, com os questionamentos feitos pelos pares e pelo educador, que utiliza esse momento de grandeza de alguém que dedicou tempo e esforço para o estudo de um texto como meio para pensar nas argumentações do autor junto com o estudante. Assim, poderá fazer com que sua produção seja reconhecida pelo coletivo, corrigidos os erros oriundos de uma leitura apressada, ou mesmo algumas falhas de compreensão. O importante é o respeito pelo sujeito que

apresenta, que compartilha suas ideias, frutos de uma leitura do mundo e das palavras; essa perspectiva valoriza e estimula aquilo que foi feito, assim como o que ainda irá produzir.

Segundo Horn (2009, p. 94), "a metodologia empregada, então, deve contemplar sempre a participação do estudante enquanto ser em constante transformação, que precisa de orientação e que tem capacidade para conquistar sua própria autonomia de pensamento". A leitura pode ser uma ferramenta no processo do filosofar quando utilizada para o desenvolvimento de argumentos, refutações, problemas e teses do estudante sobre a experiência no mundo.

O filosofar contempla a vivência do sujeito que se propõe a pensar, e as suas investigações frente a um problema, pois, segundo Porta (2002), os filósofos fizeram esse enfrentamento que se encontra presente nos seus textos. Portanto, ao "começar pela pergunta 'qual é o problema por ele proposto'? e, eventualmente, 'por que ele o formula dessa maneira'?, entender um autor é ver sua filosofia como resposta 'ao' problema que ele se coloca. Isso vale para qualquer filósofo, sem exceções". (PORTA, 2002, p. 26).

O professor filósofo, quando numa sala com o estudante Surdo, filosofa sobre as condições adequadas para que a recepção filosófica possa ocorrer, respeitando a particularidade do estudante que possui uma língua natural diferente da construção e apresentação do texto. Qual mediação realizar para atender a particularidade de entender um texto em que o domínio linguístico não seja o natural do estudante? Devemos procurar o problema tratado por um pensador, o conceito desenvolvido, as condições vividas para produção daquela indagação. Fazer isso, pressupõe conseguir primeiro decodificar a mensagem, depois ser capaz de analisar o que está sendo expresso. Se essa questão é fundamental para o filosofar, qual trabalho se deve indicar para que a aprendizagem filosófica ocorra com o estudante Surdo numa sala junto com os ouvintes? Na busca por entender e aprofundar essa temática, ela será abordada no seçãoabaixo.

3.1.2 O Surdo e a linguagem do texto

Ao indicar pensar no Surdo como um ser diferente, observou-se que, como foi descrito na seção II da tese, ele possui uma identidade, e, através da Libras, uma maneira que permite pensar e expressar o mundo conceitual, simbólico e cultural. O

filosofar exige um rigor na busca pela raiz dos conceitos e problemas abordados, uma visão de conjunto que precisa ser compreendida quando se dispõe a estudar um texto filosófico. Assim, para entendermos a recepção filosófica do Surdo, precisamos entender sua relação com a Língua Portuguesa, seja na modalidade escrita, seja na falada.

Sacks (2010), quando descreve o papel da linguagem como condição de acesso à cultura e ao mundo de forma plena, apresenta os seguintes pontos para reflexão:

> ser deficiente na linguagem, para um ser humano, é uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações. (SACKS, 2010, p. 19).

Ao recordarmos as reflexões de Valese (2013), Vieira (2012) e Rodrigo (2009), sobre as dificuldades do uso do texto de Filosofia no processo de ensino e aprendizagem no Ensino Médio (devido às dificuldades de leitura, compreensão, limitação conceitual, paciência para ler e reler, acesso aos produtos da cultura erudita, pragmatismo/imediatismo difundido na maioria dos jovens), mostra-se uma nova questão: o aspecto de aprender em outro idioma que ainda está sendo aprendido.

Entendemos a particularidade do estudante Surdo no que corresponde ao aprendizado da Língua Portuguesa. Algumas vezes também, a dificuldade para obter o direito de aprender formalmente a Libras, já distingue a condição daquele que encontra, mesmo no processo educativo, a necessidade de ser avaliado com o olhar clínico. A indispensabilidade do exame audiológico para ter acesso ao professor de Libras, TILS e, consequentemente, a entrada em contato com o saber sistematizado. Esse fator do aprendizado da língua, de maneira formal e sistematizada, quando necessita de um olhar clínico, requer tempo e condições que os docentes que não dominam a Libras nem sempre possuem para contar com a presença do TILS na busca de conseguir proporcionar a aprendizagem para o Surdo. Urge, contudo, dar uma atenção especial a esse ensino, visto que se pode, pela maneira com que se trabalha o texto em sala de aula, produzir consequências no aprendizado que equivalem a gerar uma barreira a mais a ser superada pelo estudante Surdo; por causa do trato com os textos filosóficos, com seus conceitos e com suas argumentações.

Segundo Sacks (2010),

> na infância, somos reduzidos a julgar significado das palavras a partir de circunstâncias nas quais as ouvimos, ocorre com frequência que apreendemos o significado apenas aproximadamente [...] É diferente no caso dos Surdos [...] De l'Epée. Este só tem um meio de dar a eles ideias sensoriais: é analisar e fazer com que o pupilo analise junto. Assim, ele os conduz de ideias sensoriais a ideias abstratas. (SACKS, 2010, p. 30).

Aspectos relevantes a serem considerados, quanto ao ensino, são: o Bilinguismo, identidades surdas, cultura surda. A questão apresentada por Sacks (2010) e Fernandes (2011a) é a de reconhecer que o Surdo, assim como o ouvinte, é portador de necessidades biológicas, sociais e transcendentais. Todavia, a forma como se irá resolver/minimizar diariamente esses carecimentos parece passar pela linguagem; nesse aspecto, entender a vida cotidiana do sujeito faz diferença.

A leitura e a produção de textos precisam ser mediadas. O processo é lento, diferente dos estímulos oferecidos aos jovens diariamente, como pela cultura de consumo. Isso ocorre tanto com o ouvinte quanto com o Surdo, apesar de com este isso ser mais visível. Todavia, urge pensar numa mediação para a diversidade, o que beneficia a todos, pois a diversidade de estratégias para abordar, compreender e produzir auxilia os estudantes na sua totalidade, o inserir e respeitar a diferença não atrapalha o andamento das aulas, sendo, ao contrário, um estímulo para pensar diferente.

Algo que deve ser considerado no trato com a Filosofia é que ela não é feita por quantidade, mas por qualidade do processo, que exige cuidado e paciência para leitura do texto filosófico o qual requer análise sobre a construção (tempo histórico, problema e objetivo que o filósofo busca tratar). A Filosofia, como descreve Chauí (2013), pode ser entendida como inútil se a utilidade estiver ligada a uma perspectiva utilitarista e pragmática. Apenas a Filosofia será útil quando a compreensão de pensar e tentar entender o mundo e as várias relações para o sujeito for valorada como positiva. Nesse viés de compreensão, considera-se os argumentos sobre a cultura surda e a especificidade com o aprendizado da Língua de Sinais que possibilitam ao sujeito tentar compreender a realidade que o permeia. Ao ensinar Filosofia numa sala de aula com o estudante Surdo, é preciso considerar que:

> O aprendizado de uma criança surda pode ser mais lento, pois não recebe a mesma quantidade de estímulos que uma criança ouvinte, o que prejudica a

> sua perfeita formação de conceitos, necessitando, desta forma, de um ensino especializado e direcionado, em que lhe sejam permitidos todos os meios disponíveis para o desenvolvimento de suas competências. (VELOSO; MAIA FILHO, 2010, p. 22).

O Surdo tem direito à escolarização; para a reflexão filosófica, por sua singularidade linguística, o estudante, mesmo que manifeste um atraso na aquisição da Língua Portuguesa[30], pode contar durante as aulas com a presença do intérprete[31], a fim de que as ideias, conceitos, problemas, o ensino e aprendizagem possam ser apresentados aos sujeitos em sua língua natural.

Todavia, o texto filosófico utilizado e produzido dentro da tradição da Filosofia é oferecido na Língua Portuguesa na modalidade escrita. Ler e interpretar requerem seus conhecimentos, poder-se-ia dizer, então, da impossibilidade da presença do Surdo na sala regular já que a mediação para o trabalho com o texto exige o emprego de conceitos e sua explicação por parte do educador. Contudo não se trata de uma dificuldade exclusiva do sujeito Surdo, pois, como foi descrito pelos pesquisadores Valese (2013), Vieira (2012) e Rodrigo (2009), os estudantes ouvintes também apresentam dificuldades para o estudo filosófico com o texto, inclusive com a mediação que é fundamental para a efetivação desse recurso.

Ao considerarmos o docente na sala, deparamos com a diversidade de estudantes e *habitus*, capitais culturais diversos, decorrentes dos campos que vivenciaram até aquele determinado momento. Isso resultará num processo de aprendizagem diverso na capacidade distinta de leitura, compreensão e produção. O que se exige, nesse caso, é o uso de estratégias diversas para capacitar todos os estudantes a ler, compreender, analisar e relacionar o texto com os problemas da vida cotidiana.

---

[30] Dentro da perspectiva do bilinguismo, a Língua Portuguesa, no caso do Brasil, pode ser apreendida tanto na modalidade escrita como na oral por aqueles que conseguem, sendo a língua primeira, natural ou materna; para outros, a primeira, depende da abordagem, é a Língua de Sinais.

[31] Intérprete de sinais, segundo Quadros (2004, p. 7), é a "pessoa que interpreta de uma dada língua de sinais para outra língua, ou desta outra língua para uma determinada língua de sinais". Encontra-se presente nas salas de aula como assegura o Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005,e garante o direito à Língua de Sinais para o Surdo. Porém na instrução nº 008/2008 da SEED/SUED do estado do Paraná, é exigido que o estudante seja um usuário da Língua Brasileira de Sinais (Libras), para contar com a presença do intérprete. Quando a instrução traz no seçãoa oferta, há o seguinte texto: "Terão direito à mediação de profissional tradutor e intérprete, no processo ensino-aprendizagem, estudantes Surdos que utilizam a Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação e uso corrente nas situações cotidianas, regularmente matriculados nos estabelecimentos de ensino da rede regular, nos diferentes níveis e modalidades da Educação Básica". (PARANÁ, 2008a, p. 1).

A compreensão de que a prática docente se associa à diversidade possibilita a utilização de abordagens metodológicas múltiplas para que as questões, escolas e correntes filosóficas com suas teorias sobre os diversos temas possam ser apreendidas. O Surdo nesse cenário manifesta/"exige"[32], de maneira explícita, repensar práticas pedagógicas hegemônicas (o uso da oralidade como papel central na aula de Filosofia), a utilização de instrumentos metodológicos diversos por parte do educador, com essas atitudes acaba por auxiliar a todos os envolvidos no processo da aprendizagem, sendo mais uma forma de relacionar e disponibilizar a reflexão, considerando os estudantes e os seus carecimentos.

O processo educativo, que ocorre visando possibilitar condições para a emancipação do estudante, iniciamos com o trabalho pedagógico (plano de atividade do docente – descrevendo o objetivo, conteúdo, metodologia e avaliação) que conhece e respeita o diferente, numa perspectiva de valorização e contribuição que, dessa, passa-se para o filosofar. Não se quer, como escreveu Freire (1996), reconhecer seu lugar para aceitar, e sim contribuir para novos horizontes de entendimento e ação, ou, como descreve Heller (1983), o carecimento é o ponto de partida da reflexão para sua superação e não acomodação.

Portanto, a escola é compreendida como espaço onde os sujeitos encontram elementos para sua formação. Essa pode se efetivar de duas maneiras distintas: na perspectiva da emancipação e, a partir dela, na de constituição do sujeito na busca por possibilitar elementos para que ele possa conhecer a si mesmo e desenvolver saberes e práticas conscientes da sua ação no mundo e com o mundo, a pensar por si e a analisar as condições nas quais a alienação se efetiva para combater o preconceito e o dogmatismo.

Nesse sentido, no qual enfrentar as dificuldades do confronto com o texto filosófico e as indagações que se faz no processo de leitura e compreensão – tanto para o texto como para a realidade – parece contribuir para esse processo de superação de uma concepção de viver sem se questionar, sendo o imediatismo, nesse aspecto, uma ação para ser enfrentada. E quando o estudante consegue, mesmo com

[32] Exige é compreendido como a necessidade de sair de um *lócus* estabelecido, para criar condições de diálogo com o estudante, abrindo possibilidade para sua manifestação. Demonstrando indagações que decorrem do entendimento ou do mau entendimento frente a um problema, ideia ou texto que precisa estar disponível para o estudante em Libras respeitando a língua natural do Surdo. O uso de imagens, mapas conceituais, recortes ou produções de vídeo, ou mesmo a tradução do texto filosófico para Língua de Sinais, vai colaborar para esse importante processo dialógico na prática filosófica.

dificuldade, fazer essa leitura e compartilhar isso no coletivo da sala, do colégio e de outros espaços, como a Olimpíada de Filosofia promovida pelo NESEF/UFPR, por exemplo, verificamos o seu entusiasmo para novos desafios. Contudo, não se nega, com isso, todas as dificuldades já descritas pelos autores quanto à Filosofia no Ensino Médio.

Ao contrário desse processo de afirmação, da leitura e da Filosofia no espaço escolar, podemos refletir num viés de formação do sujeito sujeitado, que recebe os conhecimentos necessários para satisfazer o mercado, fazendo com que os sujeitos se adaptem à produção. Desse modo, a alienação se concretiza, legitimada pela ideologia que busca apontar a mobilidade social como fruto de uma escola que prepara o estudante para o mercado de trabalho, e não para se posicionar diante das várias circunstâncias da existência, de maneira a fazer uso da razão para decidir o que é viável para si e para a sociedade. Nessa perspectiva, o estudo de Filosofia, esse saber não parece significativo ao pragmatismo e imediatismo pregado por setores da sociedade pelos quais o jovem vivencia (meios de comunicação, discursos de que o aprender deve ser para obter benefícios – capital).

A Filosofia não deve ser entendida como a disciplina salvífica, mas junto com o processo da educação deve permitir aos estudantes outra perspectiva de entendimento da realidade. Como quando se realiza um discurso para um Surdo que busca a conclusão do Ensino Médio para ser incorporado por multinacionais, visando, assim, melhor remuneração e acreditando que isso garante melhor posição social e realização pessoal e profissional. Todavia a intencionalidade dessa contratação poucas vezes é questionada, se ela ocorre para cumprir a lei ou para realização de um trabalho insalubre (por exemplo, um local com barulho excessivo).

É nesse sentido que a leitura de fragmentos de textos como a *Ética a Nicômaco*, de Aristóteles (2001), permite abordar qual a finalidade da vida, permite indagar essa postura, sendo que isso surge com os próprios estudantes. Para, então, apresentar sua compreensão, podemos utilizar vários recursos metodológicos.

3.1.3 O mapa conceitual – uma possibilidade de trabalho com o texto filosófico

É direito de todos os cidadãos, receberem educação; para colaborar com esse direito se propõem maneiras de aprendizado na perspectiva da emancipação dos estudantes. Segundo Fabbrini (1995), a Filosofia é uma possibilidade de os

estudantes entenderem as regras de produção do discurso filosófico para desmontá-lo, compreendendo a linguagem empregada nesse saber. Esse processo ocorreria mediante o contato com o subterrâneo do texto, ao saber qual a intencionalidade da produção, condições históricas, sociais e econômicas do autor no período de desenvolvimento do texto, e qual epistemologia o texto apresenta e como se liga ao problema que o autor busca superar.

Tentamos ressaltar que a produção dos autores permite aos estudantes uma aproximação da formação de um discurso próprio, pois é preciso entender como os outros fizeram e quais os métodos utilizados auxiliam na tarefa de saber como se faz para responder os problemas que se enfrenta hoje no mundo, na cultura com os outros e consigo. A tarefa do educador de Filosofia, assim sendo, auxilia no processo de "desconstruir e reconstruir a linguagem do texto – trabalhá-lo: retraçar seu 'plano de imanência' reinventar 'seus conceitos e sua consistência'". (FABBRINI, 1995, p. 90).

Uma possibilidade de trabalho com o texto, pelos estudantes nas aulas de Filosofia, ocorre através do recurso do mapa conceitual[33] a ser construído pelos estudantes. Apresenta-se uma série de proposições que através da explicação e dos questionamentos feitos pelos pares e pelo professor, vão permitindo um revelar da intenção do autor no mapa e, consequentemente, dos conceitos nele presentes.

Através da mediação do mapa conceitual na aula de Filosofia, sugerimos pensar em proposições que, ao invés de analisar a estrutura – sujeito, cópula e predicado (S v P) –, colaboram para pensar o conceito concatenado com outro conceito, através de: verbo, preposição, conjunção, advérbio e/ou outras perspectivas que demonstram a intencionalidade da ligação dos conceitos e, assim, permitem a expressão dos entendimentos, dúvidas e análises do estudante num processo do filosofar.

Podemos perceber essa particularidade do rigor conceitual desde a origem, como é levado de maneira fundamental no filosofar de Sócrates, que solicitava dos seus interlocutores que definissem, de maneira consistente e consciente, os conceitos dos seus discursos.

Essa perspectiva do filosofar pode ser compreendida pela proposta de Kant, "quanto ao que respeita à razão, apenas se pode, no máximo, aprender a filosofar" (2001, p. 672). Assim, não se ensina Filosofia, mas sim a filosofar. E como descreve

---

[33] Mapa conceitual, segundo Ontoria (2005, p. 39), "é um recurso esquemático para representar um conjunto de significados conceituais incluídos em uma estrutura de proposições".

Obiols, ao tratar da proposta kantiana, "não é um formalista que preconiza que se deve aprender um método no vazio ou uma forma sem conteúdo". (OBIOLS, 2002, p. 77).

Pensar significa reconhecer a tradição, os conteúdos, as formas e as interrogações propostas, anteriormente, pelos filósofos em seus textos. O mapa conceitual pode ser uma dentre várias outras maneiras de permitir que o estudante elabore, como comenta Severino (2009, p. 26), a leitura várias vezes na busca de fazer o seu filosofar.

A leitura é uma etapa importante na aprendizagem significativa, para que o desconhecido possa ser pensado e se consiga encontrar um subsunçor é preciso reconhecer o que se sabe ou ignora de um dado tema. Para Ausubel (2003), a aprendizagem significativa ocorre quando um saber novo se liga, como uma âncora, aos saberes prévios, afirmando, negando ou ressignificando esse saber prévio, sobretudo de tal forma a não ser mera "decoreba", e sim algo que se utiliza no processo do pensar uma realidade na formulação de argumentos no processo da existência.

Nesse caso, alguns problemas precisam ser encarados: como fazer a leitura do mapa conceitual, respeitando o foco inicial do sujeito do processo sem desconsiderar onde ele precisa chegar? Qual a intencionalidade que o docente deve estabelecer de maneira clara e consciente para que a leitura do mapa não ocorra de maneira inflexível ou subjetiva no que consiste em trazer para o processo avaliativo a empatia estabelecida, ou não, entre educador e estudante? Como proceder à leitura qualitativa do mapa conceitual? Como a pergunta norteadora do mapa privilegia a possibilidade de o sujeito trazer os seus saberes prévios do assunto? Como esse elemento pode influenciar ou modificar o conteúdo proposto inicialmente no PTD[34]? Como fazer alterações a partir do que o estudante apresenta sobre uma temática sem perder a intencionalidade? Tomando as reflexões de Freire (2016), pensar uma prática consiste em levar em consideração o sujeito real com a sua cultura, ou, ainda como Heller (2004) aponta, a vida cotidiana não pode ser desprezada no fazer política e prática educativa.

[34] PTD – Plano de Trabalho Docente, documento importante no processo educativo, por ter manifestado o conteúdo, objetivo, metodologia, instrumentos metodológicos, critérios e instrumentos avaliativos e referências que serão utilizados para o desenvolvimento da aula.

Um conceito que poderia ser explorado como estruturante para essa prática avaliativa seria de o estudante, como um "sujeito na perspectiva do esclarecimento", fazer uma análise da realidade. O estudante, como ser ativo do processo, é mobilizado a buscar novas possibilidades de entendimento do problema e/ou conceito. Ao buscar estruturar o mapa conceitual, surge a necessidade de rever o texto, na tentativa de que os argumentos e as críticas, conceitos apresentados no texto filosófico em estudo, possam ser socializados aos demais. Outro aspecto a ser considerado é como essa compreensão permite entender a vida cotidiana dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem e como a realidade pode ser entendida ou problematizada a partir dessa leitura? Consideramos, também, outro ponto a ser explorado: a explicação através da apresentação dos estudantes, pela qual os argumentos sobre o mapa elaborado devem ser manifestados, proporcionando um diálogo sincero sobre a produção e a compreensão do texto, pois, essa troca de entendimentos com os colegas e o educador favorece o processo do filosofar.

Na perspectiva de ser significativo o processo de produção do mapa, o diálogo entre os sujeitos de ensino e aprendizagem deve permitir questionamentos, revistar os textos, os problemas oriundos do cotidiano, criando um espaço de entendimento e envolvimento, sem deixar de lado o rigor e cair num viés de vale tudo. Pois, o processo é mediado pelo texto bem como pelo educador que possui uma maior vivência no filosofar.

Partindo da tese de que o ensino da Filosofia consiste, basicamente, em trabalhar com conceitos, buscamos entender não somente o seu significado ou sua genealogia, mas também ele como elemento que auxilia a pensar a realidade e expressá-la. Esse processo parece também ser relevante quando o Surdo pode se apropriar dos conceitos de maneira paciente, entender sua aplicação no pensamento e numa compreensão do problema posto por um filósofo, permitindo um entendimento sobre uma dada realidade, sendo ferramenta para o seu processo de constituição.

3.1.4 Relação da cultura surda com o filosofar

Quando resolvemos analisar a educação nas suas várias perspectivas, é preciso observar a tese de Forquin (1993, p. 14), na qual apresenta a relação indissociável da educação com a cultura. Pois a educação só ganha significado de

valor afirmativo na cultura localizada e reconhecida por um grupo de sujeitos, e, por sua vez, a cultura precisa da educação para ser transmitida e perpetuada.

Essa relação proposta por Forquin (1993) ainda congrega a concepção de escola como a instituição que seleciona quais elementos da cultura serão transmitidos, perpetuados e quais não serão, processo esse que envolve interesses econômicos, sociais e políticos. Então, essa opção reorganizada no interior da instituição escolar com sua didática, apresenta a cultura escolar, que seleciona valores, conhecimentos e concepções de sujeitos a serem ensinados e apreendidos.

Ainda nessa perspectiva do que seja educação, a pesquisadora Pinto (2005) ressalta o papel da educação para modificar elementos da sociedade e da cultura, pois, o processo educativo colabora para a formação dos sujeitos e dos seus valores, que vão legitimar a cultura da sociedade. Então, observamos que:

> A educação é um instrumento de mudança. É ela que, direta ou indiretamente, conduz as transformações cruciais em nossa sociedade, em nossa história, pois ela carrega o cerne da manifestação humana – a comunicação – ferramenta indissociável de qualquer cultura onde a presença central se constitui em torno do ser humano. Com a educação, repassamos as informações através da história, e a cultura permanece, sustentando a existência do homem e expandindo-a cada vez mais, delineando os contornos que marcam sua presença, sua existência. (PINTO, 2001, p. 3).

Nesse cenário amplo de debate, pensamos na heterogeneidade no ambiente escolar e a sua relação com as culturas dos sujeitos, sendo estas, ou não, reconhecidas pela cultura escolar. Objetivamos, assim, refletir sobre como o ensino da filosofia se associa com a inclusão do Surdo no espaço escolar.

Segundo Dizeu e Caporali (2005, p. 584), os espaços de vivências coletivas e produtoras de cultura não atribuem valor afirmativo às "culturas minoritárias"[35], sendo essas invisíveis, pois estão no espaço e nas convivências, não são, porém, reconhecidas. Dessa forma, pouco conseguem de, ou mesmo nada, afirmativo, para modificar a cultura escolar que seleciona os conteúdos, valores e saberes a serem ensinados e perpetuados institucionalmente no sujeito em formação. Por isso, "de uma maneira geral, em nossa sociedade não existe lugar para as diferenças, sendo os Surdos usuários da Língua de Sinais desconsiderados no processo educacional".

---

[35] Culturas minoritárias são entendidas nessa produção a partir de apontamentos de Fernandes (2011, p. 60), que, apoiando na perspectiva da Organização das Nações Unidas (ONU), considera essa questão das minorias como aquelas discriminadas em comunidade que possui outra forma de se manifestar.

Precisamos pensar o Surdo como detentor de uma cultura minoritária, no caso do Brasil, porém que deve ser respeitada, ouvida, suas contribuições e reivindicações acolhidas e, na medida em que sejam analisadas como relevantes, transformadas em políticas e práticas agregadas na cultura escolar.

No caso do Surdo no ambiente escolar, como afirma Strobel (2008a, p. 24), a Língua de Sinais, sua cultura e seu pensamento da realidade, parece ainda não estar presente no ambiente escolar, assim como é no caso da língua oralizada e da cultura ouvinte.

Por cultura surda, Strobel (2008a) apresenta,

> é o jeito de o sujeito Surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das "almas" das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo Surdo. (STROBEL, 2008a, p. 24).

O currículo, como um elemento importante da prática educativa, precisa contemplar os valores dos Surdos. Segundo Forquin (1993), como descreve no livro *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*, a escola filtra os valores e conhecimentos da cultura que serão transmitidos às novas gerações como positivo. Essa prática pedagógica transforma alguns elementos da cultura geral de uma sociedade em elementos da cultura escolar. Para isso, surgem algumas indagações como: a língua da criança, do adolescente e dos jovens Surdos tem sido respeitada e absorvida no ambiente escolar? Os costumes e hábitos dos Surdos são manifestados em algum aspecto do currículo escolar? A organização do que vai ser ensinado respeita e contempla a identidade do estudante Surdo?

Essas indagações ajudam a pensar que existe muito a ser feito para que a escola possa, de fato, realizar seu papel, segundo as diretrizes curriculares nacionais:

> a formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças. (BRASIL, 2013, p. 4).

Compreender a presença de culturas na sociedade e contemplar aspectos da diversidade linguística, de gênero, étnica, auxiliam para uma formação política e o exercício da cidadania. Pois há, então, na cultura escolar, condições de entender o

outro como detentor de valor, e, assim, manifestamos o respeito como uma condição para o aprendizado e formação.

Os planejamentos escolares são realizados em consonância com documentos oficiais, como Diretrizes Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, Projeto Político-Pedagógico, Proposta Pedagógica Curricular da Escola e Regimento Escolar. Apesar de essa prática não ser engessada, notamos um ponto importante: os planejamentos ocorrem antes de os docentes conhecerem os estudantes, e essa programação somente vai ser revista de maneira institucional no final do primeiro semestre e início do segundo, momento em que ocorre o replanejamento – como pode ser encontrado nas orientações do estado do Paraná[36]. Portanto a defesa dos teóricos ligados à surdez, como Strobel (2013, 2008a, 2008b), Fernandes (2011a, 2003), Quadros (2006), e Dizeu e Corporali (2005) entre outros, observa a necessidade de pensar o currículo e as práticas educacionais com os sujeitos do ensino e da aprendizagem, sendo esse segundo, na maioria das vezes, tratado de maneira passiva, numa visão de fazer para, e não fazer com.

Freire (1996), na sua obra *Pedagogia da autonomia*, alerta para a ideia de que não existe ensino sem aprendizagem e nem aprendizagem sem ensino, que é preciso conhecer a realidade do sujeito da aprendizagem, visto que o sujeito dessa prática, muitas vezes, é tornado invisível na elaboração e efetivação do currículo escolar.

Os Surdos possuem uma singularidade na forma de interagir e compreender a realidade, e, assim, têm na Língua de Sinais um ponto forte para sua constituição no mundo e sua significação no espaço. E, por isso, devem fazer parte da cultura escolar e, consequentemente, do planejamento, práticas pedagógicas e do fazer escolar.

É preciso ficar atento para se desconstruir a ideia de o Surdo ser incapaz, pois, como denunciam Dizeu e Caporali (2005), o problema se encontra, na maioria das vezes, nas condições dadas aos sujeitos e não ao sujeito em si. Então, "podemos depreciar relatos que afirmam ser a surdez causadora de limitações cognitivas e afetivas, pois a verdadeira limitação está nas condições oferecidas a esse sujeito Surdo". (DIZEU; CAPORALI, 2005, p. 584).

Essa denúncia fica evidente na prática oralista, que buscava fazer o Surdo falar, tratando-o como um deficiente auditivo. Eles eram pensados não pelo que possuíam,

---

[36] Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=10>. Acesso em: 4 fev. 2011.

mas pelo que lhes faltava. Uma série de especialistas e de ambientes exclusivos cuidavam para garantir a readaptação do sujeito à cultura majoritária, que é a dos ouvintes.

Para que a cultura escolar, com respeito, contribua de fato com a diversidade cultural presente na sociedade, torna-se fundamental pensar o diferente como alguém capaz através do olhar, para desenvolver as potencialidades, as condições sociais, históricas e educacionais oferecidas. Visa, então, a educação colaborar para o processo de emancipação, para que as pessoas em processo de formação tenham oportunidades de expressar a compreensão de suas reais necessidades, apropriar-se do conhecimento científico e posicionar-se no mundo; atentando para que o reconhecimento da identidade, dos aspectos culturais diversos sejam analisados para composição da cultura escolar a ser transmitida.

O aprendizado emerge da cultura, da realidade do estudante. Considerando essa afirmação, pergunta-se como ocorre a recepção filosófica nessa perspectiva, entendendo a função do texto filosófico como elemento fundamental do filosofar do estudante.

3.2 A RECEPÇÃO FILOSÓFICA

O filosofar ocorre a partir de perguntas feitas em relação à inserção da pessoa no mundo. Conforme Heller (2004),

> os homens jamais escolhem valores, assim como jamais escolhem o bem ou a felicidade. Escolhem sempre ideias concretas, finalidades concretas, alternativas concretas. Seus atos concretos de escolha estão naturalmente relacionados com sua atitude valorativa geral, assim como seus juízos estão ligados à sua atitude valorativa geral, assim como seus juízos estão ligados à sua imagem do mundo.(HELLER, 2004, p. 26-27).

A Filosofia como atividade que pergunta sobre tudo, segundo Heller (1983, p. 8), rompe com a ingenuidade de se aceitar previamente as respostas, teorias e interpretações frente às diversas dúvidas que o ser humano, na vida cotidiana, estabelece com o mundo, consigo e com suas relações.

Granjo (2008, p. 90), ao analisar a Filosofia e o ensino do pensamento de Heller, descreve a Filosofia como sendo diferente do conhecimento científico, o que possibilita um olhar de "humildade" na colaboração de respostas na busca por conhecer.

> O lugar da filosofia já não será o de soberana que, dado o primeiro impulso, se afasta e, posto o último resultado, vem cobrar. Deverá ela constituir-se em companheira e mediadora nas diversas fases do processo, e tanto mais importância ganhará quanto mais capaz for de fundamentar a reflexão em termos racionais. (GRANJO, 2008, p. 90).

O sentido de pensar o conteúdo a ser trabalhado no ambiente escolar e o método adequado para o aprendizado permitem, segundo o questionamento de Kant (2001) e Heller (1983), o pensar, o agir e a práxis.

A concepção de Heller sobre a vida cotidiana, de acordo com Granjo (2008, p. 12), demarca a questão do ser no mundo, sua perspectiva material no mundo e com o mundo para sua constituição. "O homem atirado a esse mundo, tão contingente quanto ele, deveria realizar-se, construir-se a partir de situações postas. É a pessoa que faz sua vida e, nesse sentido, faz-se a si mesma". (GRANJO, 2008, p. 13).

Compreender que o filósofo é um "representante da filosofia. Portanto, podemos entender sua tarefa somente se partirmos do mundo próprio da filosofia enquanto esfera de objetivação". (HELLER, 1983, p. 13). Nesse viés de entendimento, é preciso considerar Marx numa reflexão sobre as condições concretas de existência, e um chamar para modificar as relações de produção da vida.

A partir da obra *A ideologia alemã*, de Marx e Engels (2007), na décima primeira tese sobre Feuerbach, descreve-se que "os filósofos apenas interpretaram o mundo diferentemente, importa é transformá-lo" (MARX; ENGELS, 2007, p. 613). É preciso que o pensador compreenda a vida cotidiana, os carecimentos oriundos dessa vivência no mundo, o pensar proposto no ensino de Filosofia no nível médio. Assim como é necessário abrirmos para conhecer a alteridade do outro, como ele estabelece uma reflexão na tentativa de apreender os fatos e as situações presentes no cotidiano, e fazer com que essa investigação possa modificar o posicionamento nos vários campos de análise, alterando o mundo, colaborando para formação da identidade da pessoa. "A exigência de Marx é que se crie uma filosofia radicalmente nova capaz de transformar o mundo". (HELLER, 1983, p. 9).

O 'fazer da filosofia', nessa perspectiva, não é unicamente compreender o que foi produzido em sua história ou impor exclusivamente uma leitura hermenêutica do texto, mas sim o ensino da Filosofia, no ambiente do Ensino Médio, deve ser um convite a ler e estudar os filósofos para compreender e modificar sua situação no mundo. Possibilitar que a análise de Heller (1983, p. 9) realize por sobre a concepção

de Marx, ou seja, uma atitude filosófica que utilize o estudo e a interpretação para o processo da práxis, para que o estudante consiga apreender os conceitos, problemas e objetivos das obras e pensadores estudados como "caixa de ferramenta" para posicionarmos diante dos carecimentos de sua vida cotidiana. A práxis apontada nessa reflexão reconhece o estudo como ponto crucial para o pensamento autônomo, a ação oriunda da reflexão, o conhecimento dos pensadores e de suas produções para o desenvolvimento da racionalidade. Conforme Heller (1983, p. 16), "todo ser racional deve chegar à mesma verdade, em virtude da própria razão e autonomia de pensamento, mediante argumentos e contra-argumentos". Considerar, desse modo, a capacidade do ser humano é fundamental nessa reflexão, pois se tem a diferença com condições de apreender e produzir no mundo; para isso se necessita da postura de assumir quais oportunidades são oferecidas. No caso do estudante Surdo, consideramos, assim, como a Língua de Sinais e a cultura surda se encontram nessa atitude do ensino-aprendizagem filosófica.

Uma questão importante é superar a concepção do imediatismo e do utilitarismo da globalização e neoliberalismo. O filosofar, consoante Aranha e Martins (2013, p. 16-17), enfrenta inicialmente um questionamento sobre sua utilidade com a juventude, pois a lógica corrente é procurar fazer somente o que produz resultado imediato.

Conforme Mendonça (1976, p. 15), "nada mais falso que negar a importância da filosofia para a vida". No ambiente escolar, essas considerações supracitadas devem ser ponderadas na mediação com os estudantes e comunidade escolar. Entender que, como descreve Bourdieu (2011a, p. 9),

> Os bens culturais possuem, também uma economia, cuja lógica específica tem de ser bem identificada para escapar ao "economicismo". Neste sentido deve-se trabalhar antes de tudo, para estabelecer as condições em que são produzidos os consumidores desses bens e seus gostos.

Segundo Mendonça (1976, p. 16), o papel do filósofo é demonstrar o quanto vãos e sem sentido são determinados pensamentos que parecem ser inofensivos, mas que corroboram para a manutenção do *status quo* da sociedade.

Segundo reflexões produzidas no ambiente escolar, demonstramos o papel do professor filósofo diante da negativa ou recusa do pensar filosoficamente, ao assumir a postura da práxis apresentada por Heller (1983). Reparando nas indagações que emergem dos carecimentos da vida cotidiana, para o pensar de maneira rigorosa,

utilizando os conceitos e as reflexões dos filósofos e de seus textos para um agir, pergunta-se: por que tenho de ler e estudar esses pensadores? Como eles colaboram para melhorar minha vida? Essa postura revela um pensamento do cotidiano vivido, as condições de que são portadores e as suas aspirações; notamos também que essa postura está relacionada a uma disciplina "nova", para os estudantes do 1º ano do Ensino Médio, com a qual ainda nunca tiveram contato.

Será possível, como propõe Mendes (2014, p. 165), afirmar que a mediação pedagógica colabora para demonstrar o papel do questionamento frente à vida? Assim como ocorre quando se pergunta: De que forma se pode questionar o chefe? Essa indagação apresentada por um estudante demonstra dificuldade de assumir um posicionamento crítico na vida cotidiana, caso se deseje a postura de aceitação do poder e das ordens vigentes. Fazer Filosofia pretendendo refletir sobre o que é feito, os motivos e a pressão social, algumas vezes de maneira implícita na constituição do *habitus* e no seu lugar no campo.

De acordo com Mendonça, é preciso conseguir viver numa perspectiva que ultrapasse o imediato, ao contrário do que os meios de comunicação e a sociedade pregam de maneira incansável: que o ser humano deve viver o agora, o prazer imediato sem consequências. Um exemplo disso são as mensagens do "consumir faz bem"; o sujeito é visto e entendido a partir do ter, da aquisição como elemento que permite definir o indivíduo. O conhecimento filosófico, segundo Mendonça (1976, p. 17), possibilita as indagações: quem sou? Qual a razão da vida? Viabilizam superar essa visão de que o esforço sempre é recompensado pelo mercado, pelo burguês. Portanto, precisamos ter ambições (querer mais coisas, dinheiro), sem questionar o aspecto ético, as consequências para si e para os demais.

Segundo Heller (1983),

> o representante da filosofia é o filósofo, o qual para repetir um lugar comum – é sempre filho do seu tempo, ou seja, é portador dos carecimentos, conceitos e preconceitos de seu período histórico, mesmo quando se revolta do modo mais intenso contra o seu 'pseudo saber', contra os seus preconceitos. Mas isso que torna efetivamente possível o espanto é, por um lado, a capacidade de escolher autonomamente entre os valores e as ideias pré-constituídas pelo espírito da época. (HELLER, 1983, p. 21).

Dessa maneira, procuramos pelos carecimentos no campo escolar, o professor filósofo e os estudantes precisam buscar conhecer qual é o espírito do seu tempo, e, de maneira legítima, assumir uma postura de pensar por si e de deixar os pseudovalores, ideias e conhecimentos para, efetivamente, agir no mundo. Perceber

a existência de espaço para ação faz com que o filósofo busque responder às perguntas radicais descritas por Heller (1983, p. 33), "como deve pensar, como deve agir, como deve viver".

O campo escolar, através de vários agentes, apresenta questões sobre a presença e relevância da Filosofia, conforme se constata nas reflexões de Heller (1983), Mendonça (1976), Aranha e Martins (2013), Chauí (2013) e Mendes (2014). Uma possibilidade para se superar essa desconfiança é adotada com a postura filosófica, "o problema é, [...] o de saber se – do ponto de vista do processo social de vida – tem sido, um significado, colocar a questão do Bem e do Verdadeiro". (HELLER, 1983, p. 57). Ainda de acordo com Heller (2004), o processo da vida cotidiana implica pensar na vida de todo homem, na valoração do que é bom ou mau, certo ou errado. Uma vez que o ser humano apreende essas coisas no grupo que participa, passa a saber como guiar as ações, sendo que o critério de validação é o conhecimento verdadeiro que está demarcado na cotidianidade em que se está imerso.

No campo escolar, o conhecimento pode ser ministrado objetivando colaborar para a autonomia da pessoa, para ser capaz de pensar, agir e viver enfrentando os carecimentos de sua vida inteira. O ensino da Filosofia, portanto, colabora para que o estudante adquira uma postura de dúvida sobre as certezas emanadas de diversas fontes (perguntando Por quê? Como? Para quê? Quando? A quem beneficia tal postura? Em que tempo determinada tese foi constituída?).

Contribuir, por conseguinte, para um *habitus* que a práxis não assuma, *a priori,* nenhuma cultura como verdadeira; e os papéis sociais e o capital econômico sejam expostos como algo que favorece determinados indivíduos nos diversos campos. Devemos auxiliar na formação de um pensamento educacional que colabore para a diversidade e para o desenvolvimento de suas potencialidades. Nesse viés, pensar para agir é fundamental, pois toda ação apresenta afirmação de alguns elementos e negação de outros, como manifestações culturais, sociais e políticas. Analisar-se-á, isso posto, os carecimentos da vida cotidiana do estudante.

3.2.1 Atitude filosófica e carecimentos

O 'fazer filosofia' vai além da titulação, da tradição ou da profissão. Parece ser preciso buscar compreender como enfrentamos o carecimento presente na vida cotidiana. Esses enfrentamentos se manifestam, segundo Heller, na "objetivação que

satisfaz um carecimento qualquer. Polifuncional é um sistema de objetivações que se presta à satisfação de mais de um carecimento". (HELLER, 1983, p. 13).

Para entendermos a recepção filosófica que, segundo Heller, pode ser total ou parcial, é preciso buscar analisar o processo de expressão filosófica que parte da etimologia da palavra Filosofia proposta por Pitágoras, onde encontramos os verbetes *Philia* (amor fraterno) e *Sophia* (sabedoria). O primeiro deve ser pensado como relacional, pois amar não implica ser dono de, e isso não pode ser esquecido para compreender o empreendimento filosófico. Pois, a sabedoria precisa ser cativada, cuidada e isso não gera garantia de sermos possuidores dela e sim como é próprio do termo filosófico, ser amante dela.

Sabedoria implica a busca pela Verdade, pelo Bem e Belo. A atividade de 'fazer Filosofia' implica na procura de conceituais que vão além do aqui e agora. Parte-se do presente, mas o que se busca é o conjunto na solução do problema apresentado como universal. Segundo Heller, essa perspectiva ocorre porque "a filosofia quer saber o que é o Verdadeiro e o que é o Bem porque ama o Verdadeiro e o Bem". (HELLER, 1983, p. 14). E o não contentamento com o transitório e o imediato permite superar, em determinados momentos, as necessidades oriundas da vida cotidiana em que todo homem se encontra.

O postular que o conhecimento traz através da Filosofia segundo Heller (1983) manifesta a procura pela Verdade e o Bem. E por outro viés revela a consciência de não saber onde se encontram. Mas a expressão do filosofar é fruto da dúvida e da possibilidade. Essa perspectiva é sempre um convite para pensar com a experiência filosófica como uma abertura ao conhecimento que não se encontra pronto e acabado. Conforme Giles (1984),

> filosofar é uma busca criativa de soluções a questões que, por sua natureza, não encontram solução definitiva [...] a Filosofia nos convoca a procurar certezas, fundamentando-as em bases sólidas, apesar das ambiguidades e dificuldades que a realidade apresenta, ou mesmo por causa delas. O filósofo não foge diante de tais ambigüidades e dificuldades: ele é reconhecido como filósofo justamente pelo gosto de enfrentá-las.(GILLES, 1984, p.2-3).

A atitude filosófica encontra sua fundamentação para o Verdadeiro, através do uso da razão, pois somos seres dotados dela. Propor ao estudante investigar um determinado ponto que suscita da realidade, fazendo as análises e reflexões, significa questionar aquilo que parece posto e do qual não há como fugir. Descreve Mendes

(2014, p. 165-166) a atitude do estudante do Ensino Médio frente a essa necessidade do filosofar, pois na cotidianidade como posso indagar o meu chefe. É, portanto, a atitude filosófica uma superação da aceitação imediata daquilo que se encontra dado na busca pela Verdade e do Bem.

Refletir sobre a tensão presenciada no labor e sua necessidade para vida, implica questionar sobre o processo de constituição da nossa identidade, pois, segundo Heller, (2004, p. 34) "o homem aprende no grupo os elementos da cotidianidade". Isso implicaria entender os elementos que o constitui, indagando as práticas sociais, culturais, econômicas e políticas vividas, não esquecendo que isso vai estar presente de maneira explícita ou implícita nas escolhas que ele faz.

Essa relação entre universal e particular, é compreendida pelas concepções de homem na filosofia kantiana exposta no imperativo categórico, e na de Feuerbach, de particularidade do homem. O indivíduo, segundo Heller (2004),

> é o homem um ser genérico, já que é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano; mas o representante do humano-genérico não é jamais um homem sozinho, mas sempre a integração (tribo, demos, estamento, classe nação, humanidade) – bem como frequentemente, várias integrações – cuja parte consciente é o homem e na qual se forma sua consciência de nós. (HELLER, 2004, p. 36).

Nessa perspectiva de entendermos o homem genérico, pensar o Surdo no ambiente escolar como essa presença da comunidade é relevante para a constituição de sua identidade, como trabalhado na seção II dessa tese. As reflexões sobre quem sou? Por que sou? Como sou? O que posso esperar? são questões que enfrentamos diante de uma atitude que compreendida, segundo Giles (1984, p. 5), consiste em filosofar essa investigação que não se fecha à realidade vivida.

Ao entendermos que "a filosofia oferece a sua utopia ao homem que pensa autonomamente, ao pensamento disciplinado, essa utopia é efetivamente, e não apenas em aparência, saber". (HELLER, 1983, p. 19). O sujeito quando se propõe a investigar, a estudar filosoficamente um dado, busca a partir do uso da razão a Verdade e o Bem nas suas respostas. Ao querer entender quem sou, não se deseja uma dóxa e sim encontrar a essência, a expressão de si. Essa utopia racional no ambiente escolar não ocorre de maneira espontânea por parte do sujeito, mas precisa ser mediada pelo ato docente.

Os questionamentos e apresentações feitos a partir da mediação, do educador quando consegue mobilizar o estudante a reconhecer a sua ignorância, permite campo fértil para as reflexões filosóficas.

Sócrates adverte os atenienses durante seu julgamento, sobre o pseudoconhecimento. A maioria das pessoas pensa saber, simplesmente por ouvir alguém dizer ou ter recebido uma educação deficitária. Elas não detêm o conhecimento sobre as coisas, mais se utilizam de perguntas para auxiliar o interlocutor a reconhecer a ignorância e construir o conhecimento, a partir de uma série de questionamentos.

> sabeis que homem era Querofonte e quão resoluto era em suas decisões. Ora, um dia esteve em Delfos e ousou fazer está pergunta ao oráculo: (ainda uma vez vos peço, ó cidadãos, não vos alvoreceis) – perguntou se havia alguém mais sábio que eu. A Pítia respondeu que não havia ninguém... (PLATÃO, 1996, p. 69).

Essa passagem é relevante para demonstrarmos que filosofar é reconhecer que não sabemos, diferente de ditos sábios (políticos, poetas e artesãos), interrogados por Sócrates que buscava demonstrar o equívoco da sacerdotisa. Confirmou sua sentença, porém, pois ao investigar a possível sapiência deles, conclui que: "acreditava saber e não sabia, eu contrariamente, como não sabia, também não acreditava saber e pareceu-me que pelo menos, numa coisa fosse mais sábio que ele, isto é, porque não sei, nem creio sabê-lo". (PLATÃO, 1996, p. 69).

Na Apologia de Sócrates são apresentados dois tipos de acusadores, os novos e os antigos. Os velhos são reconhecidos pelo pensador como os mais hábeis visto que as imagens criadas por estes devem ter afetado muito dos ouvintes, pois quando proferiram tais coisas, a maioria era criança ou jovem. Apresentar essa questão é relevante para explanar que na juventude ainda estamos constituindo os conceitos, a concepção de mundo e temos uma abertura para as perguntas pueris.

Segundo Heller, (1983, p. 23) ao abordar a proposta socrática encontramos com a juventude "a abertura, a sede de saber, e – mesmo onde se manifeste a presença de preconceitos não ainda ossificados – a tendência a conservar aberta a via para um uso livre, autônomo da razão". Na escola inclusiva podemos desfrutar dessa abertura para o conhecimento, para o sujeito diferente como aquele que contribui para o crescimento cognitivo, social, cultural e político. A atitude filosófica mediada no Ensino Médio encontra os seus interlocutores com os seus carecimentos,

sem as respostas estratificadas e, portanto, solo propício para investigação pela Verdade, o Bem e o Belo. A procura pelos conceitos universais que não elimina o diferente é vivenciada neste espaço, como um momento de convivência harmônica e de muito aprendizado.

3.2.2 Apropriação da Filosofia a partir do carecimento

Ao pensar no processo de apropriação da Filosofia com o estudante Surdo, devemos considerar os argumentos de Heller, "toda filosofia oferece uma forma de vida; toda filosofia é a crítica de uma forma de vida e, ao mesmo tempo, sugestão de uma outra forma de vida" (1983, p. 31). E que como seres mediados pela cotidianidade, temos carecimentos e a busca para superá-los nos apresenta alternativas e nesses *lócus* podemos abordar a polifuncionalidade da Filosofia.

O filosofar propõe entender que fazemos opção por uma Filosofia dentre as possíveis, ao compartilhar a proposta de Heller (1983) sobre a recepção da Filosofia. Partimos da tese de "as objetivações filosóficas incitam o receptor a refletir sobre o modo como deve pensar, como deve agir, como deve viver". (HELLER, 1983, p. 33).

A experiência do filosofar considera a realidade do sujeito e não é produto simplesmente da apropriação de textos, conceitos, problemas, filosofemas, sem considerar o problema vivenciado pelo sujeito no mundo. É assumir a tarefa autêntica de pensar a comunicação das implicações cognitivas históricas do seu ser e agir.

O aprendizado filosófico não é somente cognitivo, mas também mudança na forma de agir, e ser. A recepção filosófica ocorre quando as perguntas mais simples são compreendidas como um pensar de maneira crítica, assumindo que não se sabe, buscando investigar as consequências da aplicação de um conceito na maneira de se viver.

A Filosofia, segundo Heller (1983), é um questionar constante, portanto, toda forma de dogmatismo, incomoda. Por isso que o estudante do Ensino Médio, na medida em que se encontra no processo de constituição de si e dos saberes, pode ser compreendido como propício à aprendizagem filosófica.

Por isso, o Surdo no espaço escolar como diferente pode ser entendido como uma abertura ao questionamento sobre a maneira de pensar, de ensino e aprender. Uma recepção filosófica valoriza a Filosofia como atividade racional, que entende essa característica como imanente ao ato de filosofar, sendo, portanto, um questionar constante da realidade.

A recepção filosófica revela um carecimento do sujeito diante do mundo, de si e das relações diversas. O sujeito como fruto da vida cotidiana contempla as capacidades "intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. "O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda sua intensidade". (HELLER, 2004, p. 31).

A reflexão realizada a partir dessas indagações sobre a postura que vai se adotar diante da vida ocorre com os sujeitos na sua totalidade, e não somente com uma parte denominada de filósofos. Segundo a autora do livro *A filosofia radical*, há três maneiras de receber a Filosofia, representada pela completude ou parcialidade, sendo denominadas de: receptor estético; receptor entendedor; receptor filosófico.

O trabalho do educador de Filosofia para com os estudantes, segundo Heller, deve partir de um convite, pois a atividade de parar e pensar sobre um aspecto da vida e aplicar o resultado à generalidade dos seres humanos, na mesma circunstância é individual, pois, a solução a um problema, na Filosofia, prioriza a atividade racional. Portanto, encontramos a validade da proposição: "o exercício da filosofia significa: vem pensar comigo, vamos conhecer a verdade juntos". (HELLER, 1983, p. 16).

Neste aspecto é preciso considerarmos "a vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humana genérica, a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade." (HELLER, 2004, p. 31).

A recepção ocorre considerando o sujeito em sua concretude, totalidade (razão, sentimentos, desejos, necessidades e ideologias) e carecimentos. Diante desse aspecto, podemos afirmar, segundo Heller (1983, p. 38) que a compreensão seja um mau entendimento pode ser uma recepção filosófica. Isto não significa dizer que todas as vezes que ocorre um mal entendimento seja uma recepção filosófica.

O receptor estético parece entender a atividade filosófica a partir de sua realidade do mundo, não considerado a totalidade de problemas e reflexões imbricados na existência. As ideias obtidas através do uso da razão, não despertam para novas reflexões, mas parecem responder os problemas de sua vida.

Outra perspectiva, segundo Heller, (1983, p.37), é o receptor entendedor que compreende os elementos da cultura, consegue apreender os sistemas da Filosofia,

possui gosto filosófico, reconhecendo a diferença entre as elaborações. "Os entendedores formam um círculo dos que compreendem, julgam e leem Filosofia."

E o receptor filosófico "é o verdadeiro receptor da Filosofia: ele se apropria filosoficamente da filosofia, escolhe uma e sempre uma filosofia" (HELLER, 1983, p. 37). Na recepção filosófica se encontra a busca por responder as questões de como se deve pensar, agir e viver, considerar a coerência entre o ser cognitivo e histórico. O pensamento como elemento que vai para além da capacidade de epistemologia, o aprendizado que produz uma maneira de viver.

O receptor filosófico adota posicionamentos que são frutos da sua vida cotidiana e da sua racionalidade, trabalhando para analisar de maneira ampla os problemas que a vida lhe apresenta. A argumentação supera a aparência do agora e insere a possibilidade de pensar a generalidade dos seres humanos e as implicações de determinadas posturas frente à vida.

> A recepção filosófica de uma filosofia funda-se na compreensão (*verstehen*). É verdade que o receptor só pode compreender a filosofia, sempre, com base nos problemas e nas experiências vividas que decorrem de seu próprio mundo e têm uma relação com ele. (HELLER, 1983, p. 38).

Mas a recepção parcial se encontra dividida em outras formas de recepção, segundo Heller, buscando responder uma das três indagações: como se deve pensar? Como se deve agir? Como se deve viver?

Quando à questão posta de como se deve agir, temos o receptor político, o que corresponde à classificação realizada das obras do Aristóteles, onde encontramos a ciência prática, visto que a política visa o agir do homem na sociedade, sua transformação ou manutenção. Segundo Heller, (1983, p. 43), "na recepção política, o 'refletes sobre como deves agir' é isolado dos dois outros momentos. Por isso, esse tipo de recepção não pode ser descrito como 'compreensão' do sistema filosófico". Constatamos que a compreensão do sistema filosófico, segundo a autora, é perpassada pelo mal-entendido, quando diante de uma compreensão que encontra na sua estrutura as respostas às indagações, e capturado pelo sujeito, esse a vivencia. É importante, porém, recordar, ao alertar, de que nem todo mal-entendido será uma apropriação completa da Filosofia.

A recepção dita iluminadora é fruto da indagação de como se deve viver? Quando diante de um dado filosófico parece que tudo se esclarece por si, como se as

conclusões oriundas do filosofar fossem particulares, deixando de contemplar as perguntas: como se deve pensar?, e Como se deve agir? Para alguns parece que o modo de viver é essencial do processo. Neste sentido, "a recepção iluminadora satisfaz uma espécie de carecimento religioso". (HELLER, 1983, p. 45).

A recepção parcial pode se concentrar em responder a uma das três perguntas descritas como radicais: como se deve pensar? Como se deve agir? Como se deve viver? Analisar a indagação sobre como pensar, possibilita o entendimento da pessoa no seu aspecto histórico. Segundo Heller (1983, p. 46) a resposta a esse 'como se deve pensar', ocorre pela recepção que guia o conhecimento. Trata as questões científicas numa busca de apreensão neutra da realidade, como se o objeto pudesse revelar-se naquele que busca compreendê-lo. Parcial essa compreensão por não considerar as respostas para as questões: como se deve agir? Como se deve viver?

E a última forma de "a recepção avaliativo-cognoscitiva é uma recepção parcial, na medida em que põe em relevo o momento de refletir sobre como se deve pensar". (HELLER, 1983, p. 51). Essa recepção, a autora descreve como presente nas Ciências Sociais, quando ao tentar compreender a vida cotidiana deixa-se de analisar os preconceitos presentes nela.

Com isso posto, consideramos que toda forma de recepção é uma tentativa de responder a um ou mais carecimentos que polifuncional e encontra no homem genérico. Todavia, depende de como tentamos solucionar esses carecimentos e de que forma podemos entender o processo do filosofar, como uma recepção parcial ou completa, quando respondemos uma das indagações: como se deve pensar? Como se deve agir? Como se deve viver? Se respondermos uma das questões estamos na recepção parcial; todavia, quando as questões cognitiva e histórica são enfrentadas, segundo Heller (1983), estaremos desenvolvendo a recepção completa.

Na perspectiva de transformação da maneira de pensar e agir, que se pretende ao trabalhar com a Filosofia no Ensino Médio, e mais quando o Surdo é inserido neste processo, temos que, produzir, como propõe Heller, (1983, p. 138): "o dever da filosofia deve transformar-se em querer dos homens a fim de poder dizer um dia: 'pois bem, aconteceu'. A filosofia radical deve tornar-se filosofia de movimentos radicais, deve 'penetrar nas massas', 'tornar-se força material', para poder dizer um dia: pois, bem aconteceu". Neste viés a abordagem dessa forma de recebimento vai ser usada para trabalhar a questão do Surdo na aula de Filosofia.

3.3 APRENDIZAGEM FILOSÓFICA PARA O SURDO

Um ponto a ser considerado sobre a aprendizagem filosófica é a necessidade de que o problema filosófico seja analisado por aquele que se propõe a apropriar de um estilo que exige um rigor com os conceitos e entender as suas ligações. O carecimento do sujeito e seu enfrentamento encontram na atividade filosófica campo para o desenvolvimento.

Segundo a proposta socrática, trata-se da capacidade de indagar e de reconhecer a sua ignorância frente a uma tese, esse "pré-requisito" é encontrado com certa "naturalidade" no estudante Surdo. Quando diante de um texto, conceito, problema ou explicação filosófica, expõe para todos os estudantes o que não entendeu, perguntando O quê? Como?

Por que do reconhecimento da ignorância frente a um tema trabalhado na Filosofia com o uso do texto clássico pelos Surdos? Surge, então, possibilidade de uma recepção, por isso utilizar-se-ão algumas hipóteses que abaixo serão anunciadas e, depois, demonstradas pela pesquisa, a fim de tentar pontuar como e se a recepção filosófica ocorre de fato.

1. Saber da complexidade do tema.

2. A dificuldade da linguagem na exposição de conceitos e problemas por parte do autor, presentes no texto.

3. Não percepção da conexão com a realidade, portanto a ausência de elementos concretos faria com que eles se excluíssem do trabalho.

4. Superar a falsa ideia de que a Filosofia possui uma linguagem destinada a poucos (os herdeiros de uma cultura elitizada).

5. Limitação intelectual.

Ao percebermos em algumas aulas, questionamentos sobre conceitos filosóficos, o educador de Filosofia pode analisar se os estudantes estão filosofando. Como garantir essa tese? O caminho que produz essa indagação é relevante para o 'fazer filosófico'? Pois a recepção filosófica é fruto da resposta às indagações: Como se deve pensar? Como se deve agir? Como se deve viver?

Considerando a tese aristotélica, uma vida virtuosa é construída durante toda a existência e não em algumas horas ou dias, ainda segundo o livro *Ética a Nicômaco (2001)*, quando refletido sobre a felicidade, aponta-se que uma vida feliz consiste no

bem pensar e no bem viver. Fazendo uma analogia com todas as ressalvas possíveis por tratar de objetos de análises diferentes. Todavia se deseja focar num ponto que acertar por acaso não agrega grande valor ao ser visto que outra situação semelhante a possibilidade do êxito seria incerta. Portanto, diante do estudante que indaga o professor sobre um conceito ou problema, no texto ou tema desenvolvido em sala, a sua capacidade de explicar para o grupo presente o que o incomoda, sendo que, ao fundamentar o seu questionamento sobre a exposição do professor ou do colega, demonstra um entendimento e atitude relevante para o filosofar.

Ao apresentarmos um texto de Filosofia ao Surdo, alguns cuidados são importantes, como demonstrar, quando o texto apresenta uma analogia, que a ideia que se quer transmitir não deve ser entendida literalmente. Considerar que a mensagem está sendo transmitida na sua segunda língua, que se encontra em desenvolvimento, assim, os códigos e a construção conceitual desta não são dominados em sua plenitude pelos estudantes.

Outra questão é como pode o estudante entender o seguinte argumento: O que significa "x"? Ele acrescenta o que está sendo perguntado, pois não entende bem o idioma em que essa ideia é apresentada. Então, a indagação pode ser considerada filosófica?

A reflexão filosófica exige do estudante consciência de sua capacidade de entendimento; dessa forma, o questionamento seria um momento pensar filosófico? Ao que ficou compreendido na metodologia apresentada por Sócrates, parece ser importante, para o entendimento, levar a proposta do indagar às últimas consequências, evitar o preconceito de "aceitar a tese"; porém, questionar para obrigar o interlocutor a ter uma clareza conceitual, a demonstrar como uma determinada tese possui validade. Talvez essa atividade seja vivenciada nas salas de aula onde o Surdo e o ouvinte convivem e se defrontam, na presença do texto de Filosofia. Encontramos a indagação "sem vergonha" de revelar a ignorância numa busca por compreender/entender, a fim de poder utilizarmos dessa nova ideia, reflexão em suas vivências.

O Surdo, no processo de aprendizagem filosófica, percebe como é relevante o perguntar com a finalidade de se apropriar da reflexão, verificando suas próprias limitações ou condições para validar determinado conceito. É indispensável, consequentemente, entender que as preocupações, problemas que geram um conceito emergem da realidade do mundo vivido por um ser humano, que, mais tarde,

poderá ser denominado filósofo. E, portanto, saber expor e argumentar de várias maneiras o que é de incômodo para o ser vivente, eis um ponto importante para a aprendizagem filosófica, pois 'fazer filosofia' é buscar pensar por si de maneira rigorosa, clara e ampla um problema, um incômodo.

Verificamos que, quando um conceito é apreendido pelos estudantes, eles o relacionam com as suas vivências, mesmo após um tempo, apropriamos dessa base conceitual para apresentar sua tese sobre um elemento novo da realidade vivenciada.

Segundo o relato de alguns desses estudantes, aprender Filosofia consiste em pensar na vida. Esta atividade consiste na indagação, o que se constata é que eles começam a perceber que o entendimento das coisas que os circulam e fazem parte da existência não são apreendidas de maneira ligeira, razão pela qual se deve tomar cuidado com a questão do uso. Como, por exemplo, vou praticar determinada ação porque será importante para conseguir "dinheiro"; porém o que tal ação vai cobrar dessa pessoa mais tarde? Observar que o que parece bom agora, pode não o ser a longo prazo, notando-se que essa reflexão filosófica vai sendo constituída a partir de um reconhecer inicial de não sei.

A aprendizagem filosófica deve produzir mudanças, a exemplo, quando os estudantes, na busca por entender o texto *O discurso sobre o método* de René Descartes, solicitam ao professor uma aula extra, para ajudar no processo de entendimento. Como ato, trazem o texto com marcações e perguntas (como: No que consiste o bom senso dito no texto?), notamos que todos começam a tomar uma atitude. Após, como argumento do que haviam visto, relatou-se verem meninas do 6º ano deitadas no chão com roupa branca, ou seja, como dizer que elas possuem bom senso?

Ao refletirmos sobre essa temática com eles, constatamos a utilização de elementos ensinados anteriormente na busca pela compreensão de algo novo. Utilizando os recursos de marcar a ideia principal do texto, os problemas que o autor buscou resolver, qual o período e as condições socioeconômicas da época da produção da reflexão.

4 APRENDIZAGEM DE FILOSOFIA PELO SURDO NO ENSINO MÉDIO

Gostaria de te escutar
Gostaria de te entender
Por que você é ALGUÉM!
Se você quiser pode dizer
O que sente pode até gritar
Se abrir e gritar.
Puta mundo desumano, crueldades.
Se de um lado te humilham
Pelo outro vão bater!
AH! AH! AH! ADOLESCENTE!
Eles dizem que você é doente
E que isso é fase adolescente
Mas não, não vá se entregar.
Dê uma outra chance pra você,
Não se isole por que você,
Você é ALGUÉM!

(Cólera, Adolescentes, 1986)

A epígrafe da música adolescente da banda punk rock Cólera descreve a necessidade de se prestar atenção às pessoas, ao que elas têm para comunicar, ao invés dos rótulos e de considerar somente uma maneira de ser, ou que é uma fase transitória para uma "normalidade". Devemos respeitar, ouvir e lutar pelo direito do outro de ser na sua singularidade.

Nesta tese, o uso da metodologia participante busca entender, o grito pelo direito ao conhecimento filosófico para que o ensino e a aprendizagem ocorram. Para isso utilizamos, conforme Birklen e Bogdan (1994), de diversas estratégias de coleta de dados que serão explicadas nesse seção. E depois será analisado esse "dizer" considerando o objetivo da presente pesquisa sobre as condições para que o aprendizado filosófico ocorra na escola com Surdos. Elementos utilizados na coleta e na análise foram a minha experiência e materiais produzidos pelos estudantes durante essa vivência de Filosofia com o Surdo, para melhor entender quem é esse outro na cultura escolar nas aulas de Filosofia.

4.1 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

A metodologia utilizada no trabalho, e como descrita na introdução, é a observação participante, que é utilizada em pesquisas sociais nas áreas das ciências humanas e educacionais. Conforme Thiollent (1985), Bogdan e Biklen (1994) a

investigação qualitativa congrega várias formas e pode ser permeada por múltiplos contextos.

Na pesquisa participante, ao considerar o local, as pessoas e o que elas manifestam, o pesquisador deve estar aberto a entender, problematizar e analisar o que vai encontrar no contato com as pessoas em seu espaço. A busca é não tentar inserir os elementos coletados na pesquisa a uma hipótese prévia, mas utilizar de elementos teóricos e hipótese para adentrar e conhecer as características do *habitus* de determinado campo. Por isso, "utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características". (BOGDAN;BIKLEN,1994, p. 16)

São diversas as estratégias de investigação que descrevem Vianna (2007), e Bogdan, Biklen (1994). Questionário, entrevista, observação na escola, análise de materiais da observação e/ou documental são utilizados para compreender as condições do aprendizado filosófico pelo Surdo na escola inclusiva.

> A propósito da observação participante, o texto destaca o interesse por um problema particular; "a constituição do outro na relação que se estabelece na pesquisa" [...] a observação participante possibilita formas de interação entre o pesquisador e os sujeitos, permitindo uma abordagem pessoal e abrindo fontes de informação (EZPELETA; ROCKWELL, 1986, p.83)

A observação participante que realizamos buscou se utilizar de várias características apontadas por autores como Bogdan e Biklen (1994), Ezpeleta e Rockwell (1986) e Gajardo (1986) na investigação do seguinte problema: quais são as condições para que o estudante Surdo possa aprender Filosofia no Ensino Médio? E as etapas da pesquisa para análise do problema, serão explicadas na seção 4.1.1. dessa tese.

A metodologia busca respeitar o outro, entendendo que os *habitus* são diversos, sendo fruto do campo e do capital aos quais as pessoas são submetidas ao longo da vida e, principalmente, os que estão presentes no ambiente familiar, pois essa disposição é incorporada nas pessoas e utilizada em outros campos como o acadêmico. Tentar entender como as particularidades linguísticas e culturais das pessoas são reconhecidas e trabalhadas no ensino e aprendizagem da Filosofia foi uma busca no presente estudo.

4.1.1 As etapas da pesquisa

Uma das fontes de coleta de materiais foi produzida nas aulas no colégio em que o autor trabalhou como docente de Filosofia com Surdos, no período de 2011 a 2018.[37]

TABELA 1 – ETAPAS DA PESQUISA

Momento da pesquisa	Descrição	Ano	Observação
1 M1	Questionário presencial com professores, TILS e estudantes em 4 estabelecimentos de ensino do NRE- AM Norte.	2011	Apêndice 1– Questionário Socioeducacional para docentes. Apêndice 2 – Questionário Socioeducacional para Tradutor Intérprete de Língua de Sinais – TILS Apêndice 3– Questionário Socioeducacional para discentes.
1.1 M1.1.	Questionário aplicado aos estudantes participantes da 3ª fase, após o preenchimento do questionário, uma coleta de informações em Libras.	2011	

[37] No período de 2011 a 2018, nos anos de 2016 e 2017, estive de licença da sala de aula no Ensino Médio devido à licença concedida pelo Estado.

2 M2	Acesso à planilha produzida pelo grupo de pesquisa "Análise das práticas de letramento' envolvendo estudantes Surdos do Ensino Médio público de Curitiba e Região Metropolitana, da UFPR" sob a coordenação da profª Drª Sueli F. Fernandes.	Ano em que obtive a planilha 2012	Conforme Anexo 1.
3 M3	Questionário formulado por meio da ferramenta Google Forms - e mediado pela SEED, sobre a inclusão de estudantes Surdos Foi encaminhado para os 32 NREs para ser destinado para 2.143 escolas do Estado, devendo ser preenchido pela equipe pedagógica ou diretiva da escola (recomendação).	2013	Apêndice 4 – E-mail encaminhado a SEED para envio de questionário. Apêndice 5 – Questionário sobre a inclusão de estudantes Surdos.
4 M4	Questionário elaborado através da ferramenta Google Forms, sobre a compreensão docente acerca do ensino de Filosofia com os estudantes Surdos. Foi enviado para as 66 escolas que haviam identificado a presença de Surdo no Ensino Médio.	2014	Apêndice 5 – Questionário sobre a inclusão de estudantes Surdos.
5 M5	Um piloto realizado em uma escola do NRE AM Norte - observação de aulas de Filosofia com a presença de Surdos 1 bimestre (14 horas aulas).	2015	
6 M6	Observaçãode aulas de filosofia no NRE Curitiba de dois professores,	2016.	Apêndice 7 – Carta de

	sendo uma turma do 2º ano e outra do 3º ano, durante 3 meses (25 horas aulas).		Apresentação para campo de observação
7 M7	Entrevista com a professora ouvinte bilíngue do AEE de uma escola inclusiva.	2016	Apêndice 8 – Termo de autorização para realização da entrevista

FONTE: O autor (2018).

4.1.2 Instrumentos e coleta de dados

Apresentar-se-ão os instrumentos e as abordagens de coleta de materiais após uma aproximação e familiarização com o campo. Importante mencionar que, desde o ano de 2006, o pesquisador trabalha como docente em uma escola de referência[38] na inclusão de Surdos, num município do NRE Área Metropolitana Norte, sendo que o contato do pesquisador com outros docentes apresentou novas leituras sobre o ensino de Filosofia com estudantes Surdos em espaço inclusivo.

Pontuamos aqui, sobre o espaço/educação inclusiva, uma observação descrita por Silva (2016, p. 22): "Constatamos que não havia base de dados disponível pela SEED para analisar o número de estudantes Surdos em processo de inclusão, o número de intérpretes atuando e a real demanda das escolas".

Por isso, para ampliar a análise do ensino da Filosofia na política inclusiva com o Surdo, e para avaliar o impacto no ambiente de aprendizagem com os diversos envolvidos, foram utilizados questionários aplicados no ano de 2011 de forma presencial em quatro escolas do NRE AM Norte – a escolha inicial ocorreu por ser entre os NRE em Curitiba e Região Metropolitana (NRE AM Norte e NRE AM SUL) o que apresentava o número com menor indicativo de escolas[39], e também por estar o

[38] Referência compreendida por ter vários estudantes Surdos em todos os anos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, em alguns anos com mais de 30 estudantes Surdos. Contando com os seguintes profissionais: professora surda, intérpretes, profissional de atendimento educacional especializado (para o trabalho com os Surdos).

[39] Inicialmente essa informação tinha sido coletada por telefone no ano de 2011, quando entrei em contato com a coordenação da equipe de ensino dos três núcleos regionais de educação e no ano de 2015 através do portal do dia a dia educação foi disponibilizado no link http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf?windowId=280 o que corroborou as informações obtidas inicialmente.

autor com seu padrão fixado no NRE AM Norte, o que facilitou o contato com as escolas e profissionais.

TABELA 2 – ESCOLAS ATENDIDAS POR NREs de CURITIBA, AM NORTE E AM SUL.

Núcleo Regional de Educação	**Quantidade de Municípios**	**Quantidade de Escolas**
NRE de Curitiba	1 município	164 escolas
NRE AM Norte	14 municípios	111 escolas
NRE AM Sul	14 municípios	139 escolas

Fonte extraída da SEED/PR [40].

Depois de definir o Núcleo Regional de Educação que faria a pesquisa, através de um contato telefônico agendamos um horário para conversar com a equipe da educação especial do NRE AM Norte e para obter os dados acerca de quantos Surdos estariam matriculados na Rede Estadual de Ensino, e de maneira específica, no Ensino Médio. A técnica pedagógica responsável não tinha os dados exatos sobre o número de Surdos matriculados no respectivo NRE e as escolas em que estes se encontravam, mas sabia quais contavam com o Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS).[41] Essa indicação permitiu perceber que a presença desses profissionais ocorria em dois municípios. Foram indicados sete estabelecimentos de ensino com TILS. Feito contato via telefone com os diretores desses estabelecimentos, somente quatro afirmaram ter Surdos cursando o Ensino Médio, passando a ser estas as escolas objeto da pesquisa.

Conforme Bogdan e Biklein, é "o plano de investigação como um processo evolutivo, no qual as perguntas a ser colocadas e os dados a ser recolhidos decorrem do próprio processo de investigação" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 107). Por isso, a

---

[40] Fonte extraída em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf?windowId=280>. Acesso em: 13 jun. 2015.

[41] Considerando que a presença do TILS só é disponibilizada para os estabelecimentos que enviam os documentos informando que possuiu estudantes Surdos, conforme seção 5.5 da instrução normativa 8/2008 define, "A solicitação deverá ser efetuada de acordo com o Manual de Estrutura e Funcionamento dos Serviços e Apoios Especializados da SEED/DEEIN, conforme abaixo: I. requerimento do(a) Diretor(a) do estabelecimento de ensino ao Secretário de Estado da Educação solicitando abertura e/ou ampliação de demanda contendo: a) série/turma/turno da oferta; b) carga horária a ser suprida pelo TILS. II. relação nominal de todos os estudantes da turma com número do Código Geral de Matrículas - CGM, destacando o(s) estudante(s) Surdo(s) que se beneficiarão da atuação do TILS". (PARANÁ, 2008a, p. 04). Diante dessa informação é que consideramos relevante a informação para nossa atividade inicial para definir os locais para aplicar os questionários das primeiras duas etapas da pesquisa.

minha experiência enquanto professor de Filosofia com Surdos foi utilizada na formulação das questões que constam nos apêndices 01, 02 e 03, aplicados, respectivamente, para professores, intérpretes e estudantes, sendo que o universo dessa atividade do ano de 2011 pode ser verificado na tabela a seguir.

TABELA 3 – SOBRE QUAIS E QUANTOS FORAM OS PARTICIPANTES NA PESQUISA – M1/2011

Participantes	**Número dos que responderam o questionário**	**Número de Questões**
Professores	4	7
Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais (TILS)	9	9
Estudantes	16	27

FONTE: O autor (2011).

Depois do preenchimento do questionário socioeducativo (Apêndice 3), para a obtenção de dados referentes ao ensino e aprendizagem do ensino de Filosofia com estudantes Surdos e respeitando a língua natural, como afirmam Behares (2009), Fernandes (2003, 1998), Quadros (1997), foi elaborado questionário de 8 questões que foram gravadas em Libras por uma profissional Tradutora Intérprete de Língua de Sinais (TILS) da escola em que trabalhava, exibido para os estudantes Surdos reunidos em uma sala. Dos 16 estudantes, 50% deles responderam as questões em Libras.[42]

TABELA 4 – SOBRE QUAIS E QUANTOS FORAM OS PARTICIPANTES NA PESQUISA – M1.1/2011

Fase	**Número de estudantes**	**Número de questões**
Sócioeducativo – Aplicado em Português, com a colaboração de TILS.	16	27[43]

[42] As respostas foram traduzidas para o Português por profissional TILS durante o processo de aplicação do questionário.

[43] As vinte e sete questões utilizaram de perguntas fechadas. Conforme Lakatos; Marconi (1990, p. 198) os estudantes poderiam escolher as opções ou marcar a opção outro e escrever. Referente ao aspecto sócioeducativo como consta no apêndice 3, os estudantes contaram com a colaboração do intérprete, e também eu, como pesquisador, estava presente no momento das respostas que ocorreram no espaço escolar. Do total de questões, oito foram abertas, o que permitiu respostas com maior liberdade em relação às perguntas conforme Lakatos; Marconi (1990, p. 197). Nessa etapa foram

Questionário sócioeducativo (Libras, com a colaboração de TILS	8	8[44]

FONTE: O autor (2011).

A pesquisa nos dois primeiros momentos foi organizada da seguinte maneira. O primeiro, com as questões aplicadas em Português para professores, intérpretes e estudantes[45] que colaboram para tentar entender o ensino da Filosofia considerando o cotidiano escolar.

As respostas coletadas nesse momento da pesquisa por professores e intérpretes colaboram para formulação do problema e hipótese. A análise dessas respostas se encontra presente no desenvolvimento da tese e, de forma contundente, na seção 4.3., "Entendendo o trabalho docente da Filosofia com o estudante Surdo: aproximações iniciais". E ainda sobre os dados dos intérpretes, analisamos elementos da resposta do questionário dessa etapa da pesquisa na seção 4.6 "Percepção e Formação dos Professores de Filosofia", sendo importante entender o trabalho desse profissional no cotidiano escolar para o respeito linguístico ao Surdo como assegura o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) e a Lei nº 13.146, de 2015 (BRASIL, 2015). A argumentação referente a legislação citada ocorrerá na seção 4.6 (p.146) mencionado.

Através do questionário sócioeducativo dos estudantes buscamos entender elementos do capital cultural dos estudantes que pode ter sido incorporado na formação do *habitus* e, como argumenta Bourdieu (2014, 2011a e 2011), que o campo acadêmico valoriza determinados capitais culturais. Para colaborar com o entendimento da análise sobre o ambiente escolar realizado pelo estudante, essa proposta de interpretação das respostas dessa etapa se encontra na seção 4.4. "Condições de Trabalho Com a Filosofia Diante da Inclusão Ensino de Filosofia" (p. 139).

---

respondidas em Português. Todavia foram apresentadas em Libras na sequência (M1.1/2011) da pesquisa.

[44] As oito questões presentes no questionário (referente ao momento da pesquisa 1.1), constavam no questionário do momento de pesquisa 1. Todavia, nessa fase, as questões foram apresentadas formuladas em Libras e as respostas também foram dadas em Libras pelos estudantes.

[45] Na pesquisa os estudantes responderam questionários com questões abertas e fechadas, sendo na etapa 1 em português e na (referente ao momento da pesquisa 1.1) em Libras. A aplicação entre as etapas foi de um mês, todavia pela necessidade de um local adequado e tempo, algumas das instituições acabaram não possibilitando a aplicação dessa etapa.

No segundo momento da pesquisa, uma dúvida decorrente da conversa com a técnica da Educação Especial do NRE AM Norte consistia no número de pessoas Surdas matriculadas nas Escolas Estaduais do Estado do Paraná, a partir da presença do intérprete. Essa dúvida foi objeto de uma conversa com a coordenadora do grupo de pesquisa de Iniciação Científica na UFPR, cujo o projeto se intitula em "Análise das Práticas de Letramento Envolvendo Estudantes Surdos do Ensino Médio público de Curitiba e Região Metropolitana da UFPR", a professora e pesquisadora Sueli F. Fernandes, e nas dependências do prédio histórico da Universidade Federal do Paraná na sala do Napne[46], sendo esclarecido que o grupo de pesquisa através dos seus integrantes havia feito um mapeamento dos Surdos matriculados nas escolas dos NREs: Curitiba, AM Norte e AM Sul, através de consulta para os estabelecimentos desses NREs e produzindo uma planilha[47] que foi compartilhada com o autor pela coordenadora.

Esses dados foram analisados na seção 4.3 "Pesquisa sobre as condições de trabalho com a filosofia diante da inclusão da língua para interagir com o estudante". Questionamos como ocorre essa inclusão para compreender o impacto da pesquisa que estava sendo produzida e tentar analisar a presença do estudante Surdo nas escolas do Estado do Paraná, foi produzido um questionário denominado "Questionário sobre inclusão de estudante Surdos", que marcou o terceiro momento da pesquisa (M3/2013). Utilizando a ferramenta do Google Forms [48] foi encaminhado à Secretaria de Estado de Educação do Paraná (M4/2014), informando a intenção da pesquisa e solicitando que o questionário fosse encaminhado a todos os 32 núcleos regionais da educação e, para ser repassado, às 2143 escolas do Estado, não sendo possível afirmar se todas as instituições receberam.

TABELA 5 – SOBRE Questionário sobre a inclusão de estudantes Surdos – (M3/2013)

Total de NREs aos quais foram enviados	**NREs que devolveram**	Total de Escolas do Estado do Paraná (32 NREs)	**Escolas que responderam**
32	11	2143	242

FONTE: O autor (2013)

[46] NAPNE - Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais, local onde o grupo de pesquisa "Análise das práticas de letramento envolvendo estudantes Surdos do Ensino Médio público de Curitiba e Região Metropolitana da UFPR" se reunia.
[47] Conforme Anexo 1 - p.233
[48] Sendo uma ferramenta que possibilita criar, disponibilizar e coletar resposta através de formulários on-line.

TABELA 6 – SOBRE PERGUNTA A escola pertence a qual NRE? do "Questionário sobre a inclusão de estudantes Surdos" – (M3/2013

NRE	Número de escolas
NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO ÁREA METROPOLITANA NORTE	92
NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO CASCAVEL	21
NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO GUARAPUAVA	5
NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO IRATI	6
NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO JACAREZINHO	20
NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO LARANJEIRAS DO SUL	39
NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO LOANDA	7
NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO PARANAVAÍ	11
NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO PITANGA	15
NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO TELÊMACO BORBA	4
NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO UNIÃO DA VITÓRIA	22
Total Geral	242

FONTE: O autor (2013)

Depois de 60 dias, obtivemos o retorno de 242 escolas, de onze Núcleos Regionais de Ensino do Estado do Paraná. A coleta foi realizada pela ferramenta do Google Forms. Esse material do terceiro momento da pesquisa, que compõe a segunda fase de coleta de materiais, composto pelo questionário foi analisado na seção 4.3 dessa tese.

Utilizando da análise das questões formuladas no questionário do momento 3, elaboramos um novo momento denominado de 4, com um questionário específico para os professores de Filosofia, com elementos sobre o processo do ensino e aprendizagem da Filosofia com o Surdo.[49] Para a aplicação desses questionários foi solicitado ao representante da disciplina de Filosofia da SEED, que encaminhasse aos representantes da disciplina nos 32 NREs do estado.

[49] Que consiste no apêndice 6 – Questionário Sobre o Ensino de Filosofia com Estudantes Surdos.

TABELA 7 – SOBRE "Questionário sobre o Ensino de Filosofia com Estudante Surdos" – (M4/2014)

Quantidade de NREs aos quais o questionário foi enviado?	NREs tiveram respostas de professores?	Total de professores que responderam, das 2143 escolas?
32	14	29

FONTE: O autor (2014)

O momento quatro da pesquisa (M 4/2014) possibilitou ampliar a representatividade, no que se refere ao entendimento de como tem ocorrido o processo de ensino e aprendizagem de filosofia. O papel da formação continuada, metodologias e dificuldades também foram objetos de questionamento. Os elementos desse momento quatro da pesquisa serão analisados na seção 3.5 Ensinar Filosofia com Estudantes Surdos na sala Inclusiva.

No percurso da observação participante foram realizados nas salas de aulas em que eram ministradas aulas de Filosofia, dois momentos de observação. O momento quinto da observação (M 5/205) teve um caráter de piloto, para coleta de materiais (anotações, materiais produzidos pelos estudantes, a relação do ensino aprendizagem, a presença da Libras no processo, vídeos e áudios). Esse momento foi relevante não para corroborar uma hipótese prévia, mas possibilitar a constituição das problemáticas e suas hipóteses durante as etapas de coleta e junção dos materiais.

> O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo e vão se tornando mais fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que se sabe o suficiente para o reconhecer as questões antes de efectuar a investigação. (BIRKLEN; BOGDAN, 1994, p. 50).

Nesse momento de coleta de dados e análise qualitativa, selecionamos a sala de aulas de Filosofia em escolas inclusivas com Surdos, onde foi observada a prática de três professores[50] e colhidos relatos e materiais produzidos por eles. E os do autor produzidos com a presença de estudante(s) Surdo(s) em suas turmas. A seleção da primeira escola para o momento quinto da pesquisa (M 5/2015) utilizou-se de dados

[50] Considerando os momentos quinto e sexto da pesquisa. – Conforme as etapas da pesquisa p. 107.

do M1/2011 pesquisa. Das quatro instituições em que havia professores, intérpretes e estudantes respondendo o primeiro momento, foi definida uma escola central do município de Pinhais[51], como um processo piloto para tentar entender a relação de ensino-aprendizagem na aula de Filosofia com o estudante Surdo.

Depois de definida, agendamos um horário para conversar com direção e coordenação pedagógica. Apresentamos a proposta de pesquisa e a possibilidade de realizá-la. Com o acordo da direção, conversamos com o professor de Filosofia para verificar a possibilidade de colaboração na pesquisa, permitindo a presença do pesquisador nas aulas e disponibilizando os materiais produzidos, além dos diálogos durante esse processo. Com a adesão do professor, realizamos o acompanhamento de um bimestre de aulas que constituiu-se de 7 dias e 14 horas aulas. Os dados referentes a essa observação e ao momento seis serão apresentados na seção 4.8 "Relato de Práticas da Aprendizagem Filosófica: Observações (M5/2015 e M6/2016)" (p.164).

Também foi selecionada uma escola central[52], localizada em Curitiba, com tradição no ensino de estudantes Surdos na perspectiva inclusiva, para observação dos dois outros professores colaboradores, compondo o sexto momento da pesquisa (M6/2016). A disciplina é ministrada por quem possui formação inicial em Filosofia, sendo um ponto importante para a realização do trabalho pedagógico por corroborar os dados obtidos nos questionários.

Observamos, neste colégio, duas turmas. Uma de terceiro ano com um estudante Surdo, e outra turma de segundo ano, com cinco estudantes Surdos. Ambas as turmas contavam com a presença do tradutor intérprete de língua de sinais.

Desse construto empírico, aliado às descrições, observações e registros durante as aulas de Filosofia com os estudantes Surdos na escola estadual em que o pesquisador trabalha (permeado pela análise dos teóricos utilizados nas seções II e III da tese), tentamos entender as possibilidades de um ensino que colabore com a recepção filosófica pelos estudantes Surdos.

---

[51] Foi retirada a escola em que trabalho como professor, devido a já realizar a coleta de materiais e ser o único professor de Filosofia a partir do ano de 2014 na instituição a trabalhar com a disciplina. Das três escolas, tentamos contato com duas com o maior número de estudantes, já excluída a que trabalho, e diante da abertura para o trabalho e importância do estabelecimento no município definimos a Escola participante.

[52] Conforme consta no Apêndice 7, Carta de apresentação para o campo de observação.

No sétimo momento (M7/2016), realizamos uma entrevista com a professora do Atendimento Educacional Especializado que trabalha com os Surdos no contraturno da escola em que o pesquisador ministra aulas de Filosofia. Desde o ano de 2010 havia a conversa com essa profissional sobre conceitos de Filosofia e o processo do letramento com o Surdo. Da nossa experiência, em outros espaços escolares não percebemos um contato do profissional do AEE com o professor de Filosofia, algo diferente do que vivíamos. O instrumento da

> entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. Nos estudos de observação participante, o investigador geralmente já conhece os sujeitos, de modo que a entrevista se assemelha muitas vezes a uma conversa entre amigos. (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 134).

Utilizamos na entrevista, conforme sugere Bogdan e Biklen (1994, p. 135), de questões gerais para guiar nossa conversa, tendo sido informada a professora de que a sua identidade seria guardada em sigilo e que os dados obtidos seriam utilizados na pesquisa, após o aceite por meio de um gravador.

A pesquisa ocorreu no ano de 2016, teve a duração de aproximadamente uma hora, permitiu a revelação da entrevista sobre o trabalho desempenhado com os estudantes, uma questão exposta pela não presença ou contato do professor de Filosofia com a professora do atendimento educacional especializado nas outras escolas. Foi salientada a ausência de uma diretriz norteadora do trabalho no AEE. A análise e as considerações dessa entrevista serão objeto de produção na seção 4.7 dessa pesquisa (p.158).

A produção que realizei em Filosofia desde o ano 2013 busca orientar pela tese de Fernandes (2003) e nessa fase de pesquisa a tutoria permitiu ver e entender a aplicação dos passos, a relevância do texto em Libras, da mediação do professor bilíngue e da apresentação, da análise coletiva na busca por melhorar o entendimento e a orientação para uma reelaboração do material.

E como elemento que perpassa os sete momentos da pesquisa, havia a prática docente na escola, mapa conceitual, apresentação, produção de vídeo pelo estudantes, esboços de tradução de texto para Libras com a colaboração dos TILS do colégio nessa atividade, o grupo de pesquisa NESEF/UFPR que também vem investindo recursos para realizar a tradução de textos filosóficos em Libras, e a

participação dos estudantes Surdos nos café filosóficos apresentando suas produções para comunidade escolar.

4.2 RELATO DA EXPERIÊNCIA DO PESQUISADOR DA TESE ENQUANTO DOCENTE

No ano de 2006, iniciamos o trabalho pedagógico em uma nova escola depois do concurso de remoção. Com a disciplina de Filosofia, constatamos a presença dos Surdos no primeiro dia de aula, tendo indagado, sobre como deveria agir. Não fora apresentado pela equipe pedagógica à necessidade de uma mudança na maneira de trabalhar.

Uma recomendação obtida era repassar para a intérprete o planejamento e os textos com antecedência, na busca de possibilitar o acesso dos conteúdos aos estudantes Surdos. Contudo, uma dificuldade que percebi assim que as atividades pedagógicas é que algumas informações importantes para o ensino e aprendizagem não tinham sido compartilhadas antecipadamente, informações sobre a cultura surda, a relevância e a particularidade da Língua de Sinais, o conhecimento do Português por parte dos estudantes. Com o desenvolver das aulas começou uma busca mediada pelas intérpretes sobre a Libras, a cultura surda, a literatura da área, iniciando um aprendizado em relação ao conhecimento de quem eram os estudantes e quais as suas particularidades culturais e linguísticas. Esse processo foi ocorrendo *pari passu* às aulas e as atividades.

A diferença da língua natural do Surdo para a escrita portuguesa produz um sentimento de estranhamento que é preciso ser enfrentado pelo professor quando do seu desconhecimento sobre a cultura surda, pois a escrita da pessoa surda pode apresentar "dificuldades [...] na dimensão lexical e sintática: uso inadequado ou omissão de preposições; inconsistência de tempo e modo verbal, flexão inadequada de gênero em adjetivos e artigos, a insuficiência e desconhecimento de vocabulário" (FERNANDES,1998, p. 104). A construção da diferença da produção do texto escrito pelo Surdo pode ser percebida em atividades pedagógicas solicitadas aos estudantes, para exemplificar apresento as respostas realizada de duas estudantes surdas de uma turma de 1º ano no colégio que ministro aulas de Filosofia do ano de 2011[53] no mês

[53] Conforme consta na tabela 01 – Momentos da pesquisa, esse material consta de minha produção docente no ano de 2011.

de março em uma avaliação foi solicitado que responde-se as seguintes questões: 1. Qual a diferença da preocupação socrática para os filósofos anteriores (pré-socráticos)?

Resposta da estudante 1 – será nomeada de forma fictícia de Patricia foi *"Tales de Mileto (separado águas mais de novo igual é sim Tales de Mileto Sócrates família de amor)"*

Resposta da estudante 2 – será nomeada de forma fictícia de Regina foi *"Diferença socrática homem. Aceitar Sócrates "O princípio gerador de tudo as coisas é a água""*

As descrições acima apresentam uma diferença na produção escrita das estudantes surdas no que corresponde ao uso da Língua Portuguesa na sua modalidade escrita, todavia é preciso buscar analisar as ideias presente nessa produção do entendimento sobre o reconhecimento do pensador pré-socrático Tales de Mileto e sua associação com arché que era para ele o princípio gerador de todas as coisas, a perspectiva da família de amor talvez estava presente a aula sobre o significado etimológico da palavra filosofia, que consiste philia em amor fraternal (na explicação foi explorado a ideia de philia se associa ao amor que um pai ou uma mãe sente por um filho, ou que uma pessoa sente para com seu amigo) e sophia que significa sabedoria, por isso é importante o processo do respeito a língua natural do estudante de utilizar da libras para que o estudante possa explicar o que está entendendo desenvolver melhor as ideias e para que nesse diálogos os conceitos possam ser aprimorado, mas nesse momento ainda como professor estava caminhando em direção a chegar a essa compreensão.

Na resposta de Regina pude perceber que o entendimento de que a preocupação da reflexão socrática é com o ser humano, o aspecto antropológico, a perspectiva ética que foram enfocadas em sala de aula com leitura de fragmentos da *Apologia de Sócrates* (SÓCRATES, 1996) que demonstra o objetivo que o pensador se propôs ao longo do tempo com o seu filosofar, e o segundo ponto percebi que aponta a concepção do princípio gerador das coisas de Tales de Mileto, mas aponta Sócrates essa incorreção precisa de um diálogo permeado pela Libras para tentar esclarecer se a estudante reconhece o autor da ideia e a fase em que este representa, ou se atribui a outra fase da história da Filosofia, e isso tem relevância no caso estudado, ao demarca objetivos diferentes se num primeiro momento a preocupação é cosmológica num segundo momento a preocupação ética, política e antropológica são elementos presente no texto e problemas que os filósofos abordam.

Quando realizei a experiência acima, já tinha tido a primeira experiência com a produção escrita por pessoa surda que na época era para avaliar, foi um momento marcante para perceber que havia uma diferença na forma de utilização e expressão da ideia por alguns estudantes, e investigando quem eram constatamos que eram as produções do Surdos, e lendo a tese FERNANDES (2003) examinado a questão da Língua Portuguesa como segunda língua desses estudantes, e da necessidade de pensar outras estratégias para o ensino e a estratégia metodológica desenvolvida para o letramento no contexto da educação bilíngue para Surdos, sendo um aporte teórico para o ensino com vista a aprendizagem filosófica. A minha experiência inicial salienta a relevância da denúncia de Strobel (2008b, p. 245), "A realidade brasileira é uma coisa deprimente, pois sabemos que a proposta governamental é colocar o sujeito Surdo na sala de aula com professores sem capacitação para trabalhar com Surdos".

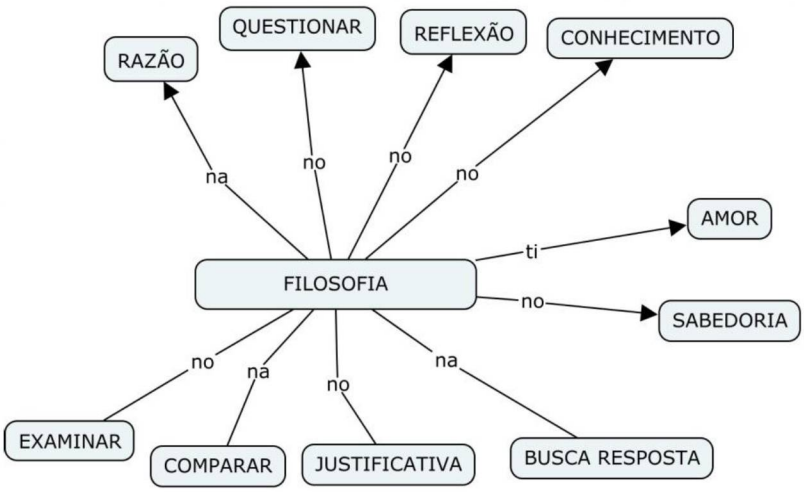
No momento em que percebi que os estudantes Surdos tinham uma língua visual-espacial, surgiu o sentimento de não saber como lidar, como realizar a mediação pedagógica para efetivar os conteúdos da disciplina, possibilitando que os estudantes tivessem condições de pensar filosoficamente.

Nesse momento, contava com a presença e "orientação" dos intérpretes, que tinham alguns conhecimentos sobre os Surdos, a Língua de Sinais, e no diálogo com eles sobre como ler texto junto com as pessoas surdas, e das produções necessárias para entendermos como e se a recepção filosófica estava ocorrendo, utilizei num primeiro momento a explicação do período histórico do pensador, o problema que estava expondo e qual estilo se utiliza para demonstrar sua tese, na sequência comentava os principais conceitos presentes no texto.

Não encontrei nenhuma literatura específica sobre como ensinar filosofia Filosofia para pessoa surda, metodologia a ser utilizada no ensino de Filosofia, perguntava aos intérpretes que tinham acompanhados outros professores ministrando a disciplina sobre metodologia que pudesse ser efetivada junto à disciplina para que os estudantes conseguissem se apropriar dos conteúdos, mas também a perspectiva de usar filmes com legenda, texto curto, o que produzia um incômodo diante da nossa compreensão do ensino de Filosofia, de possibilitar um construto teórico da Filosofia que colabore com o estudante para pensar a realidade, uma defesa é que eles têm o direito de receber o conhecimento e os conteúdos na sua totalidade e não fragmentos, pois são capazes iguais aos outros apesar das diferenças linguística e cultural. Por

essa razão, resolvi me matricular em um curso de especialização em Libras para tentar entender quem é o estudante, para aprender elementos básicos da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e para melhorar o processo pedagógico, a fim oportunizar melhores condições pedagógicas para que o estudante tivesse acesso aos conhecimentos basilares da disciplina.

Para entendermos a singularidade e a relevância da identidade cultural e da Língua de Sinais, utilizamos a metodologia dos mapas conceituais[54] como recurso gráfico, a fim de possibilitar a mediação e a leitura dos textos de Filosofia com os estudantes. Com esse intuito, solicitamos a elaboração dos mapas e a exposição deles em Língua de Sinais, buscando, com a mediação da intérprete, realizar perguntas para que esse processo não se realizasse de maneira mecânica, e sim de maneira significativa para a recepção filosófica.



Mapa elaborado no ano de 2011 por estudante do 1 ano do Ensino Médio nome fictício utilizado nesse trabalho Regina.

A utilização desse mapa possibilitou junto com a apresentação que a estudante realizou para a turma em Língua de Sinais e traduzida para a Língua Portuguesa pela intérprete, entender e avançar no conteúdo sobre o que é Filosofia, depois de 2 semanas de aulas[55] apresentado sobre Filosofia suas características, a atitude do

[54] A apresentação gráfica do conhecimento que o mapa conceitual permeado pela apresentação pode segundo nossa análise com a recepção filosófica, o entendimento dessa ferramenta metodológica foi descrito na seção 2.1.2.1 O mapa conceitual - uma possibilidade de trabalho com o texto filosófico p. 61 dessa tese.

55 Nesse período o Estado do Paraná possibilitava conforme (PARANÁ, 2008b; PARANÁ, 2008c.) uma organização curricular denominado ensino médio em bloco em que o estudante tinha seis disciplinas por semestre, conforme instrução 11/2009 (PARANÁ, 2009) definia a grade curricular das escolas que optaram pelo ensino médio, tendo a disciplina de filosofia, nessa grande, com 03 horas aulas semanais. A escola que trabalhava nesse momento tinha feito a adesão a essa organização curricular em bloco

filosofar, as condições históricas para esta pensar de maneira filosófica. Para a realização da atividade e como subsídios das explicações e fundamentar as atividades realizadas na sala foi disponibilizado aos estudantes os seguintes textos: Atitude da filosofia e O que é a Filosofia?[56], e o texto O porquê da filosofia[57].

Percebemos no mapa sobre a Filosofia que a estudante Regina desempenho algumas característica presente no texto escrito pela pessoa surda conforme apontamos no início dessa seção da dificuldade dos conectivos, devido a necessidade de ligação que existe no mapa conceitual foi utilizado no, na e ti para cumprir o critério, mas o relevante no mapa seria os conceitos que foram selecionados, pois relaciona a etimologia do termo, algumas característica relevante da Filosofia como utilizar da razão, questionar, refletir, da necessidade de ter que justificar uma determinada tese, a maneira como o conhecimento filosófico é diferente de outras formas de conhecer presente no texto do Savater (2001), na exposição da estudante foi possível perceber um aprendizado inicial sobre a Filosofia, assim como pontos que deveriam ser retomadas para melhor aprendizado filosófico. Descrever sobre como os aspectos históricos, sociais, a vida e o problema do pensador podem estar presente em suas indagações e reflexões. A diferença do conhecimento mítico, científico, artístico, do senso comum para o conhecimento filosófico como demarca o texto perguntas sobre a vida.

O mapa demarca a capacidade da estudante de extrair conceitos dos textos e outro exemplo pode ser obtido com a produção de duas estudantes surda a partir da leitura da primeira meditação de René Descartes[58] realizaram a produção que demonstram a seguir onde também é possível perceber a capacidade de extrair conceitos e na apresentação ficou demarcado o entendimento de como o pensador considera importante o questionamento para buscar o conhecimento, a verdade como sendo fruto do trabalho racional de que precisamos duvidar dos sentidos. O mapa possibilita entendermos algumas ligações corretas do pensamento cartesiano e como a visão do eu e do que questionar sobre nossa própria existência, produz uma reflexão conduz a investigação que na filosofia cartesiana possibilita a certeza da existência

---

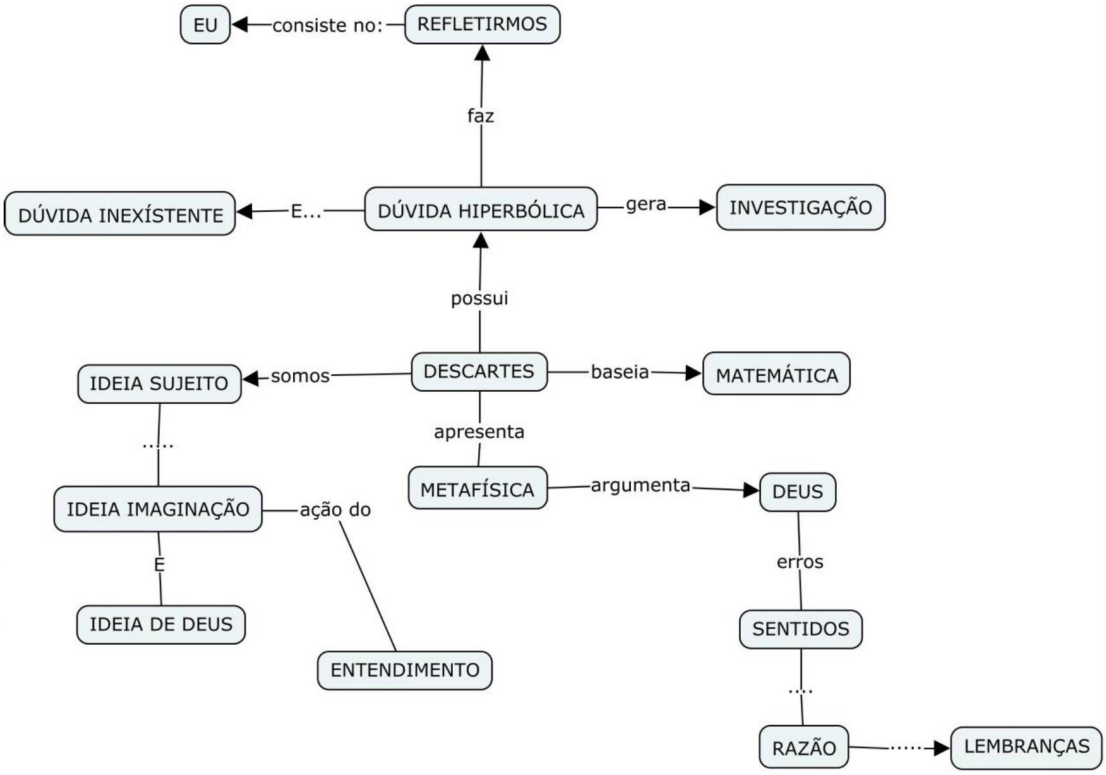
e, portanto, o tempo pedagógico que tinha com os estudantes correspondia a três horas aulas por semanas.

56 A obra utilizada extrair os textos: Atitude da filosofia e O que é a filosofia? Foi: CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**: Ensino Médio. 14. ed. São Paulo: Ática, 2010.

57 A obra utilizada extrair o texto: O porquê da filosofia. Foi: SAVATER, Fernando. **As perguntas da vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

58 DESCARTES, René. Meditações. (Os Pensadores) São Paulo: Abril Cultural, 1983.

daquele que pensa, a sentença do cogito ergo sum[59], o trabalho com tempo pedagógico de três horas aulas semanas depois de um primeiro ano de contato com a Filosofia, utilizando a ferramenta do mapa conceitual e a apresentação para a turma e permitir perguntas e respostas entre todos os estudantes e professor de maneira respeitosa na busca de entender e tentar verificar como determinado conceito ou problema pode ser inserido na vida cotidiana das pessoas colabora para tentar responder como devo pensar? Como devo viver? Como devo agir.



Mapa elaborado no ano de 2011 por estudante do 2º ano do Ensino Médio (nome fictício utilizado nesse trabalho Franciele e Tainara).

O uso do mapa conceitual e o trabalho com as pessoas surdas e o aprendizado da Filosofia, foi uma experiência que acompanhou minha prática profissional e no ano de 2008, fui convidado para compor a equipe de Filosofia do Núcleo Regional da área Metropolitana Norte, e como técnico da disciplina de Filosofia. Realizei, algumas conversas com especialistas da área de educação especial para tentar evidenciar a como os professores de Filosofia, poderia ministrar aulas que potencializa-se o ensino e a aprendizagem dos estudantes Surdos considerando as particularidades linguísticas e culturais.

[59] Penso logo existo.

Com ausência de uma teoria de sustentação a esse debate, o que ocorreu, contudo, foi uma conversa num processo de formação, pelo qual foi visto as dificuldades enfrentadas pelos professores da área junto ao processo de inclusão escolar, principalmente quanto à falta na formação para atender, de maneira adequada e satisfatória, as particularidades linguísticas dos estudantes. Outros elementos apontados de maneira informal nessa reunião foram a falta de intérpretes em algumas escolas e a indisponibilidade de tempo necessário para interação e planejamento das atividades pedagógicas, quando se observa, entre outros obstáculos, que alguns estudantes desconhecem a Libras ou não possuem fluência dificultando o entendimento do que seria interpretado pelo TILS. Por isso, visto que os materiais de instrução em sala de aula utilizam a Língua Portuguesa, necessitava-se de um momento para conversa para organização e planejamento junto ao intérprete ou profissional habilitado, algo que não ocorre em todo o espaço escolar.

4.3 ENTENDENDO O TRABALHO DOCENTE DA FILOSOFIA COM O ESTUDANTE SURDO: APROXIMAÇÕES INICIAIS

A partir do estudo exploratório que consistiu em questionários aplicados presencialmente a um grupo de professores, intérpretes e de estudantes Surdos no ano de 2011 (M1/2011), foi possível uma primeira compreensão sobre a inclusão no ensino de Filosofia, considerando o Surdo na relação de ensino e aprendizagem no espaço da sala de aula.

A atividade de coleta mencionada acima se insere na seguinte proposta de pesquisa:

> A proximidade social e a familiaridade asseguram efetivamente duas das condições principais de uma comunicação "não violenta". De um lado, quando o interrogador está socialmente muito próximo daquele que ele interroga, ele lhe dá, por sua permutabilidade com ele, garantias contra a ameaça de ver suas razões subjetivas reduzidas a causas objetivas; suas escolhas vividas como livres, reduzidas aos determinismos objetivos revelados pela análise. Por outro lado, encontra-se também assegurado neste caso um acordo imediato e continuamente confirmado sobre os pressupostos concernentes aos conteúdos e as formas de comunicação: esse acordo se afirma na emissão apropriada, sempre difícil de ser produzida de maneira consciente e intencional, de todos os sinais não verbais, coordenados com os sinais verbais, que indicam quer como tal o qual enunciado deve ser interpretado, quer como ele foi interpretado pelo interlocutor. (BOURDIEU *et al.*, 2011b, p. 695).

O grupo constituído de professores de Filosofia, TILS e estudantes para preenchimento de questionário (do primeiro momento da pesquisa conforme informado na tabela 01 p.), o conhecimento pessoal como professor de Filosofia da Rede Estadual de Educação do Estado do Paraná foi relevante para atividade de pesquisador, pois a vivência no ambiente escolar possibilitou familiaridade com os demais colaboradores, importante na recepção e disposição destes em responder o questionário.

A categoria de experiência, segundo Dubet (1994, p. 104), pode ser percebida na resposta dos professores que responderam o questionário do primeiro momento[60], os quatros docentes manifestaram não estar preparados para trabalhar com o estudante Surdo, sendo esta a justificativa para essa posição. Segundo o professor 01[61] "A dificuldade de comunicação, sobretudo em uma disciplina que exige um esmiuçamento dos significados do que se diz, inviabilizam o trabalho" (PROFESSOR 01, 2011). Essa explicação denúncia a falta de formação inicial e continuada sobre a questão da Libras, da cultura surda, as outras três explicações apontam falta de preparo (formação) para o trabalho e desconhecimento da Libras.

Trabalharmos com o estudante Surdo implica considerarmos de acordo com Lacerda; Santos e Caetano (2018, p. 185) "suas singularidades de apreensão e construção de sentidos quando comparados aos estudantes ouvintes", porque segundo as autoras os estudantes Surdos

> tiveram poucos interlocutores em sua língua e, consequentemente, poucas oportunidades de trocas e debates, além de não terem acesso completo aos conteúdos de filmes, programas de televisão e outras mídias que privilegiam a oralidade (e nem sempre contam com legenda), ou possuem textos complexo de difícil acesso a estudantes Surdos com dificuldades no letramento em Língua Portuguesa. (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2018, p. 185)

A falta de conhecimento do estudante no que corresponde a elementos como a questão linguística, a cultura surda que apresentamos no desenvolvimento do seçãodois é importante para planejar as ações do ensino e consequentemente com fins a aprendizagem com abordamos no seçãotrês dessa tese. Perceber que de

---

[60] Mediante as respostas do Apêndice 01– no que corresponde a você se sente preparado para trabalhar com estudantes Surdos? Por quê?

[61] Conforme a tabela 01 essa análise corresponde ao primeiro momento da pesquisa e corresponde ao apêndice 01. Numeramos os questionários respondido pelos professores de 01 a 04 sendo que o professor 01 é do primeiro estabelecimento que realizamos a coleta e 04 do último.

acordo com a argumento exposto por Lacerda; Santos e Caetano (2018) contribui para entendermos a explicação dada pelo professor 01[62] quando foi indagado sobre estar preparado para trabalhar com o estudante Surdo nas aulas de Filosofia, pois a docência com o Surdo na escola inclusiva[63], contribui para perceber nos locais observados e nas respostas obtidas nesse momento da pesquisa para a importância da Libras e a diferença de compreensão da Língua Portuguesa, daqueles estudantes que possui como língua natural uma estrutura visual espacial e não oral.

Os professores informaram, quando do preenchimento, que as informações são frutos oriundos da uma experiência singular que tiveram com os estudantes Surdos até aquele momento; contudo, segundo Dubet (1994, p. 104), "mesmo que a experiência pretenda ser, na maior parte dos casos, puramente individual, é certo que ela só existe verdadeiramente, aos olhos do indivíduo, na medida em que é reconhecida por outros". O elemento de pertencimento ao campo acadêmico, e ainda esse olhar do "subcampo" do Ensino Médio, demonstra a capacidade do docente em buscar conhecimentos para lidar com as particularidades, visando colaborar na aprendizagem filosófica.

Durante a formação inicial, os professores relataram não ter tido a oportunidade de aprender sobre o Surdo, a cultura surda, a Língua de Sinais (Libras). Isso porque somente em 2002, em âmbito nacional, através da Lei 10.436, é reconhecido o seu estatuto de língua, e com o Decreto nº 5.626/2005, foi instituído o ensino da Libras nos cursos de formação de professores (Ensino Médio e superior[64]) e fonoaudiólogos. Esse dado sobre a formação inicial e continuada sobre o conhecimento para o trabalho

---

[62] Importante mencionar / analisar o impacto de um educador que descobre a presença do Surdo, na maioria das vezes, no horário da aula ou pouco antes. Pensar em aspectos envolvendo duas línguas que deveriam ser contempladas como prevê a Lei 13146/2015 (BRASIL, 2015) presentes no espaço pedagógico. Pensar e utilizar mediações que respeite as identidades presente no espaço escolar é fundamental, por isso garantir formação continuada é importante. O trabalho docente e a cultura escolar presente nos documentos orientadores como Projeto Político Pedagógico, Proposta Pedagógica Curricular, Regimento Escolar e Plano trabalho docente precisam contemplar a diversidade cultural dos estudantes. Mas o conhecimento da presença de Surdos na sala de aula pelo professor só ocorre quando este vai para a sala de aula, algumas vezes como vai ser diagnosticado no momento 02 existe ausência do TILS, o desafio docente é aprender, entender, propor e analisar o uso de metodologia e instrumentos metodológicos para o ensino e a aprendizagem durante o processo. Sendo o TILS um profissional importante, além do papel de traduzir e interpretar também oferece para os docentes conhecimentos sobre quem é o estudante, os aspectos culturais, linguística e adaptação dos aspectos referentes aos materiais. Esse relato será importante quando o seçãoà frente analisar a presença dos intérpretes nas aulas de filosofia.

[63] Com o tempo pedagógico de duas horas aulas semanas de 50 minutos e com aproximadamente 40 estudantes acabam por dificultar as condições para essa aproximação do professor com o estudante, para entender sua cultura além muitas vezes de não ser um professor bilíngue

[64] Em 100% de todas as licenciaturas, Pedagogia, Educação Especial e Normal Superior, no prazo máximo de 10 anos, até o ano de 2016, portanto.

pedagógico com o Surdo, foi elaborado outro questionário[65] enviado para os 32 NREs do Estado do Paraná e respondido por docentes de Filosofia de 14 NREs do Estado do Paraná, a maioria concluiu sua formação antes 2002. E por causa da ausência de oferta de uma formação continuada por parte da mantenedora, os professores de Filosofia não tiveram acesso institucional ofertado, saber fundamental em relação aos estudantes, como aos aspectos culturais e linguísticos a serem contemplados no ensino. Para se adquirir o conhecimento da Língua de Sinais e do que é ser Surdo, o docente necessita recorrer a investimentos próprios.

Compartilharmos angústias, descrevermos compreensões são expressas pela proximidade, familiaridade[66] com o campo presente nas descrições dos professores colaboradores. Conforme o professor 2 (2011), quando indagado sobre ter preparo para trabalhar com o estudante Surdo, "Não, pois não tenho preparo, porém já tive estudante com essa 'deficiência' [sic][67]". Em conversa com esse docente, fora comentado que havia um estudante Surdo na escola, e ele estudou todo o Ensino Médio sem a presença de um intérprete, apenas com o auxílio do professor.

Quando indagado sobre o conhecimento na Língua Brasileira de Sinais, afirma ser leigo no que corresponde a essa língua. Esse ponto parece ser relevante para pensar o encaminhamento metodológico adotado com a disciplina de Filosofia pelo docente, utilizavamos diversos textos de Filosofia, como também filmes e música. É relevante tentar entender, desse modo, a mediação pedagógica proposta, observando a ausência do intérprete e o uso de uma metodologia: "Eu trabalhava com textos escritos e também o mesmo sabia [fazer] leitura labial que ajudava no aprendizado". Para analisar a afirmação do docente 2 sobre a questão da leitura labial, o pesquisador utilizou de pesquisas disponíveis na plataforma de periódicos da CAPES. Em acesso ao espaço café, foi utilizado o parâmetro "leitura labial"; na busca, foram apresentadas 22 produções; e, com o filtro de "revisado por pares", foram obtidas 10 produções, sendo 7 em Língua Portuguesa e 3 em língua inglesa, importante mencionar que os

---

[65] Conforme tabela 1 (p. 109) – esse questionário corresponde ao quarto momento pesquisa. E dados obtidos mediante apêndice 6 Questionário sobre o Ensino de Filosofia com Estudante Surdos.

[66] Ser apresentado por alguém que convive, tendo laços com o colaborador e o pesquisador, foi importante para as descrições. Durante a apresentação era expresso que o pesquisador trabalha como docente da rede estadual, a identificação do campo facilitou descrever dificuldades vividas.

[67] O colaborador professor 2 da pesquisa presencial utiliza sempre na descrição para referirmos ao estudante Surdo o termo "deficiente" grafado entre aspas. Essa descrição remete à perspectiva clínico-terapêutica. Sendo a conclusão dessa ótica corroborada quando é solicitado a escrever, na questão 4, o que pensa sobre surdez, o que reconhece na possibilidade de aprendizagem e aquisição do conhecimento, iniciando "bem, vejo que é uma deficiência".

trabalhos realizados com este parâmetro retratam uma abordagem clínica e ouvintista, que visam tentar utilizar esses dados para adoção de implante coclear consiste num dispositivo eletrônico com a finalidade permitir a audição através da instalação de aparelho de amplificação sonora, composto por uma parte interna e outra externa necessitando intervenção cirúrgica para sua implantação. Segundo Rezende (2010),

> o implante coclear dentro das tramas e relações de poder e saber para a normalização dos corpos Surdos. Esse é um fato inquietante para os Surdos, que constantemente questionam e condenam esta forma de normalizar o Surdo, constituída por uma visão clínica e ouvintista que ainda teima em imperar inclusive no povo Surdo. (REZENDE, 2010, p. 36).

Observamos que, apesar de realizar essas considerações, é importante reafirmar esse não é o viés teórico adotado na presente tese.

Mas é importante ressaltar o limite do uso da "técnica leitura labial" no espaço pedagógico. Adotou-se o critério de verificar a questão do entendimento feito pelas pesquisadoras Dell'Aringa, A. H., Adachi e Dell'Aringa, A. R. (2007), o resultado foi fruto de um relato de 31 pessoas que descreveram, mesmo as com maior habilidade em leitura labial, serem capazes de no máximo apreender metade das informações transmitidas.

> O Portador de deficiência auditiva é capaz de "ler" a posição dos lábios e ao mesmo tempo captar os sons da fala de um locutor, porém é provável que até o melhor leitor labial só consiga entender 50% das palavras articuladas, pois muitos fonemas possuem uma articulação invisível e outros a mesma articulação. (DELL'ARINGA, A. H.; ADACHI; DELL'ARINGA, A. R., 2007, p. 102).

De acordo com Gesser (2009, p. 60-61), a utilização da leitura labial requer muito tempo para ser desenvolvida, e os resultados como mencionados anteriormente não compreendem a totalidade da informação, principalmente por essa técnica utilizar o treinamento fonoarticulatório, sendo falsa a ideia de que todos os Surdos realizam a leitura labial. A pesquisadora ressalta a importância de as pessoas que interagem constantemente com pessoas surdas aprenderem a Língua de Sinais, visto que o recurso da leitura labial pode colaborar apenas numa emergência e de maneira pontual. Na aprendizagem a necessidade de compreender o que está sendo trabalhado de maneira integral é fundamental, por isso a urgência em avançar na compreensão do papel da Língua de Sinais na educação.

Se a formação continuada fosse ofertada e se a presença do intérprete efetiva-se, haveria possibilidade dessa crença de que o estudante Surdo comunica/compreende pela leitura labial fosse superada e de as práticas de ensino e aprendizagem fossem trabalhadas, respeitando a língua natural do estudante.

Considerarmos, por outro lado, que utilizar a modalidade do Português escrito supera todas as dificuldades, não pode ser a base de ação na reflexão filosófica com o estudante Surdo. O questionamento socrático "Conheça a ti mesmo", quando ampliado com as reflexões do cotidiano do estudante, reconhecidos quais são os dispositivos incorporados e desenvolvidos pelo Surdo no ambiente escolar, devemos considerar como é o aprendizado e a escrita do Português pelo Surdo, segundo os teóricos como Fernandes (1998, 2003), Quadros (1997) argumentam que o processo de aquisição da Língua Portuguesa para Surdos é diferente de sua língua natural precisa de uma mediação adequada onde a perspectiva bilíngue é importante segundo a concepção o entendimento das autoras e que concordamos, o conhecimento da Libras possibilita condições para o aprendizado e o desenvolvimento no uso da Língua Portuguesa.

Entendermos a importância de disponibilizar o texto em Libras e depois em Língua Portuguesa corrobora para respeitar a cultura surda, nessa perspectiva que o dado obtido com a pesquisa nos momentos 1, 1.1 e 2, ajuda a entender a relevância do conhecimento da Libras, da cultura surda e das identidades surdas.

No que corresponde a esse primeiro olhar do campo[68], a pergunta sobre o que pensa sobre a surdez, o professor de Filosofia 1 (2011), comenta

> É um fator limitante que traz enormes dificuldades aos professores despreparados, mais ainda quando os estudantes Surdos são pouco em uma turma com dúzias de estudantes. Penso que o professor "comum" não dá conta de ensinar aos Surdos com a mesma eficácia com que o faz com relação aos demais. (PROFESSOR 1, 2011).

A descrição manifesta um posicionamento, uma necessidade da formação, analisa-se, com isso, a urgência da mantenedora estruturar políticas públicas de formação continuada com pesquisadores e profissionais para consolidar estratégias de ensino que colaborem com a aprendizagem e para que os agentes educacionais

[68] Realizada em 2011 na pesquisa, conforme tabela 01.

consigam desenvolver um trabalho adequado e respeitoso com a diferença no ambiente escolar.

Carvalho (2011, p. 16), ao prefaciar a obra de Fernandes (2011b), alerta sobre as condições que devem ser observadas para inclusão,

> articulações entre políticas públicas e, principalmente, o modelo de formação de professores, além das condições materiais de trabalho deles, cuja finalidade repousa no desenvolvimento integral e integrado dos estudantes, para que estes possam exercer, com felicidade, sua cidadania plena. (CARVALHO, 2011, p. 16).

A articulação de envolvimento dos vários agentes da educação é um elemento descrito como relevante para se atingir o objetivo educacional, quem faz política pública de maneira ampla e global estabelece os objetivos e propõe as condições à prática na sala de aula. Precisamos refletir comprometidamente sobre as perguntas radicais feitas por Heller (1983), Como deve viver? Como deve pensar? Como deve agir? Aqueles que são permeados pelas suas decisões e, no campo escolar, os professores, equipe pedagógica, diretiva e demais profissionais da educação comprometidos em promover alteração através do acesso ao conhecimento colaboram na constituição do *habitus* e na postura diferente no campo social.

As condições para o processo de inclusão do estudante Surdo são indagadas por alguns professores de Filosofia. Do conhecimento que possuem de Libras, os entrevistados nessa primeira investigação tiveram contato com a Língua de Sinais apenas quando ministraram aula para o estudante Surdo. Sem uma formação mínima, considerando o rigor conceitual presente na reflexão acerca da Filosofia, na presença dos textos filosóficos reconhecidos como fundamentais nas aulas. Como agir diante "a dificuldade de comunicação, sobretudo em uma disciplina que exige um esmiuçamento dos significados do que se diz, inviabilizam o trabalho". (PROFESSOR DE FILOSOFIA 1, 2011).

Por outro lado, nos espaços em que o docente pode contar com o intérprete, pode ocorrer uma ideia equivocada do papel e das consequências da ação dele junto ao conhecimento e ao estudante, pois alguns discursos do campo acadêmico revelam o desconhecimento das atribuições do TILS no espaço da sala de aula. Como se o plano de trabalho docente (PTD) devesse ser alterado por causa do docente, quando o que deveria modificar o planejamento e execução são os estudantes, seus carecimentos e a maneira de pertencimento no mundo. Não precisa, portanto, haver

preocupação com a presença do intérprete na sala, visto essa presença profissional possibilitar trabalhar sem nenhuma alteração no plano docente.

O sentimento de tranquilidade somente em parte é comungado pelos docentes, como se pode analisar na seguinte resposta "sinto despreparado com relação ao desconhecimento da sua linguagem. A resposta demonstra o equívoco quanto ao que seja a Libras. O professor de Filosofia 3[69] (2011) que afirma ser linguagem um conceito amplo; a língua com gramática é rica como outras línguas e a diferença da Língua de Sinais é ela ser visual-gestual, sabendo que os sinais não são mímicas nem pantomima, possuindo sinais icônicos e arbitrários. Como afirma Gesser (2009, p. 21), possui "todas as características de qualquer língua humana natural". Acredito que o intérprete é o melhor meio de transmitir o conhecimento para eles". (PROFESSOR DE FILOSOFIA 3, 2011). Mesmo que haja, em todas as salas com estudantes Surdos, o profissional intérprete, o conhecimento enquanto objeto a ser ensinado e aprendido não constitui a finalidade do intérprete. Mas sim, essa finalidade objetiva simplesmente traduzir quer do Português para Libras quer de Libras para o Português, a função, contudo, de ensinar é do docente que possui conhecimento específico e condições para estabelecer a metodologia adequada ao conteúdo, a fim de que o estudante possa aprender.

Quando se verifica a ausência de um elemento base para o ensino, a comunicação, apresentamos um conjunto de indagações: Para quem a aprendizagem é dirigida? Como ensinar sem domínio da língua (Libras/Português)? Quais recursos são necessários para a aprendizagem? Diante de alguém que apresenta respostas inicias para as indagações, surge um deslocamento de papel ou mesmo possibilita um realizar com o que é possível visto as condições postas.

Como fazer para ensinar Filosofia para estudantes Surdos? O relato de Fagner, quando da sua experiência como professor PSS (Processo Seletivo Simplificado), trata de sua experiência num colégio onde havia somente estudantes Surdos. Ao ser entrevistado pela equipe da diversidade do NRE, revela dilemas a serem superados.

> interpela sinalizando e falando ao mesmo tempo – Olá professor, você é Surdo ou ouvinte? [...] atônitos por ele não ser Surdo, por não falar a língua de sinais e por não conhecer o colégio, estes técnicos o bombardearam com perguntas. Você sabe o que é ser Surdo? Você tem alguma ideia de como trabalhar com eles? Como você vai se comunicar com os estudantes? Já te disseram que eles não leem nem lábios? Filosofia e sociologia que abSurdo!

[69] Referente ao 1 momento da pesquisa.

> Você vai encher eles de textos? – quase todas sempre finalizadas com um assustador: Você vai matar aquelas crianças! [...] o professor [...] afirma estar disposto a aprender com eles, estudar a língua de sinais. É claro que você vai aprender muito com eles, mas eu fico pensando naquelas crianças. (CARNIEL, 2013, p. 34).

Os questionamentos realizados pelos dois membros da equipe da diversidade do núcleo regional ao candidato para assumir aulas de Filosofia numa escola para Surdos manifestam as concepções da realidade do espaço inclusivo: a de que na maioria dos casos haverá intérprete em sala e que sempre haverá, também, estudantes ouvintes; o como fazer, pelo semblante de assustado, atribui-se ao docente e ao estudante diante da tarefa do filosofar.

Constata-se a indagação final, como elemento de reflexão, **o que as crianças aprendem?** O que perdem diante da barreira linguística e da prática pedagógica que desconsidera sua cultura, sua identidade, seu *habitus*? Refletimos, de acordo com Carniel (2013, p. 35-36), sobre o estudante não ser alguém preparado, não se destinar esse trabalho para pessoas qualificadas e ainda quais caminhos para desenvolver um trabalho que respeite o estudante.

Preparar as aulas, lidar com a angústia do desconhecimento da língua do estudante, entre outros, são elementos que a vivência como docente me permitiu perceber, as marcas de caminhar em direção ao outro, com o compromisso de não furtar a ele o elemento importante para emancipação, o conhecimento, a condição para apoiar os problemas e conceitos da tradição filosófica para pensar e posicionar na realidade.

Como pesquisador, cuidamos para trabalhar respeitando os estudantes, suas singularidades, utilizar o tempo pedagógico para promover uma reflexão do mundo, tendo o conhecimento filosófico como objeto fundante do *modus operandi* do 'fazer filosofia'. Ensinar elementos da atitude filosófica, reflexão filosófica, o problema filosófico presente nas várias filosofias – construídas pelos filósofos como condição para pensar, agir e viver –, promovendo uma ressignificação do cotidiano.

Não deixar de trabalhar com a Filosofia é um princípio descrito pelos colaboradores; o pensar no cotidiano, entender e posicionar no mundo devem ser inscritos num campo, o filosófico, pois é esse o lugar que o docente de Filosofia ocupa no ambiente educativo. Por isso o alerta dos técnicos sobre "você vai encher eles com textos" (CARNIEL, 2013, p. 34). É preciso considerar que a presença do texto filosófico, conforme trabalhado na seção 3 da tese, não significa uma postura

filosófica, contudo sua ausência é sinal de alerta; mesmo que, explicitamente, não esteja presente em alguns momentos.

Essa dificuldade de uma proposta para o ensino de Filosofia, devemos considerar as pessoas Surdas no espaço escolar inclusivo. Reconhecendo o Surdo sua necessidade buscando estabelecer condições para o aprendizado filosófico, para um filosofar que pondere os conceitos e problemas historicamente desenvolvidos pelos pensadores, assim como o cotidiano escolar dos estudantes contribuindo para responder as perguntas proposta por Heller (1983) Como deve viver? Como deve pensar? Como deve agir? A manifestação dessas indagações, vista com uma atitude de recepção filosófica que ocorre mediada pelo trabalho docente, com a presença do texto filosófico, considera os problemas da vida cotidiana dos estudantes envolvidos.

A atividade docente[70] com o estudante Surdo manifesta um jeito de ser e lidar pedagogicamente. Qual atitude de aproximação com outros docentes de Filosofia em situação semelhante do espaço pedagógico permeado pela diversidade? Diversas são as posições relatadas, a percepção da presença do estudante Surdo na sala de aula inclusiva, segundo conversa e questionário, apresenta uma preocupação com a aprendizagem e as condições para o ensino.

Portanto, existe um envolvimento, uma postura oriunda da análise da realidade, em que as pessoas afirmam que o Surdo deveria estar noutro espaço com pessoas especializadas. Não consiste, desse modo, numa defesa da educação bilíngue, pois aqueles que apresentaram esse posicionamento não manifestaram um conhecimento das questões que envolvem a epistemologia dos estudos Surdos e suas defesas. Isso demonstra, como causa, a falta de formação continuada para os profissionais e ausência desse debate na formação inicial.

Manifestamos sobre o desafio, todavia não se nega a presença do estudante Surdo junto com o ouvinte ou a possibilidade do aprendizado. Há condições inadequadas (desconhecimento docente da Libras, da cultura surda, da identidade do estudante Surdo), por isso, faz-se um esforço através do diálogo com o intérprete, selecionamos o texto considerando os apontamentos daquele que apresenta algum

[70] A atividade docente contempla a elaboração planejamento, pensar na metodologia que será utilizada para explicação e realização das atividades, como realizar as atividades avaliativas, no uso das ferramentas avaliativas que respeite a língua natural do Surdo no nosso caso foi a Libras e a cultura surda.

conhecimento da cultura do estudante, usamos filmes e outras estratégias para o ensino.

Um dos desafios significativos do ensino e da aprendizagem da Filosofia é a manifestação de que a presença do estudante Surdo não altera nada a seleção, mediação e atitude pedagógica, um olhar que pode apresentar ausência de preconceito, fazendo uma analogia com as reflexões de Mendes (2014, p. 94), quando analisa a recepção do estudante do Ensino Médio sobre o aprendizado da Filosofia.

Outro desafio a ser enfrentado pelo docente é quando encontra o estudante **indiferente** ao conteúdo, à disciplina. Uma vez que o não gostar da disciplina revela, segundo Mendes (2014, p. 96), um incomodar, uma reflexão que se inicia na vida cotidiana e propõe um posicionamento diferente frente à realidade vivida. Assumir as dificuldades ou mesmo a crença do estudante, devido à postura reflexiva, pode colaborar para uma atitude de negação quanto à sua presença, demonstrando que esse indivíduo está incomodado. Como mobilizar, então, alguém que afirma que é indiferente à presença do outro? Não se altera a prática pedagógica? O que isso revela?

Essas primeiras análises permitiram tentar entender e investigar se a indiferença narrada não seria a preocupação de manifestar preconceito, falta de conhecimento, inadequação metodológica. Essas são, de fato, algumas possibilidades.

4.4 MOMENTO 1: CONDIÇÕES DE TRABALHO COM A FILOSOFIA DIANTE DA INCLUSÃO

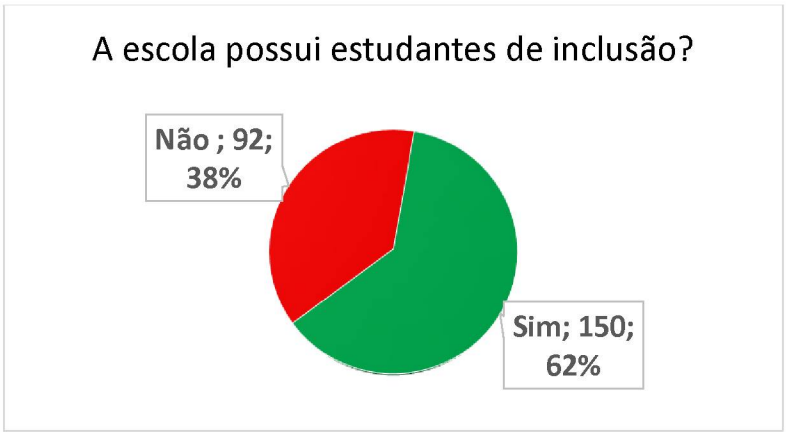
Um dos elementos norteadores desse processo é entendermos que a presença do TILS, é importante para assegurar a comunicação na escola inclusiva entre o conhecimento ministrado pelo professor para com o Surdo, as interações, dúvidas e o conhecimento do estudante também possa ser socializados com os demais agentes do ambiente escolar que não possuem domínio da Libras, sendo fundamental para o respeito linguístico como descreve a legislação.

De acordo com os dados recebidos dos questionários, que foi enviado pelo pesquisador à chefe do departamento da diversidade SEED-PR[71] (repassado aos 32

[71] Conforme a tabela 1 (p.109) – Esse momento 3 da pesquisa e corresponde ao apêndice 5 Questionário sobre inclusão de Estudantes Surdos.

NRE do estado, com retorno de 242 estabelecimentos de ensino), foi constatado que 150 afirmam possuir estudantes da inclusão.

GRÁFICO 1 – SOBRE ESCOLAS COM ESTUDANTES DE INCLUSÃO (M3/2013)



FONTE: O autor (2013).

Ao considerarmos que em 62% dos estabelecimentos de ensino pesquisados possuem trabalho com a inclusão, implica-se pensar nas políticas públicas atuantes para que o objetivo educacional do aprendizado possa se efetivar com todos.

Segundo Garcia (2004),

> a política educacional brasileira apoia-se no discurso da educação inclusiva, especialmente no que tange à educação básica. Contudo, os mecanismos de que dispõe para evitar e minimizar a "exclusão" escolar não superam os elementos que geram a desigualdade educacional relacionados a ensinar e aprender que, por sua vez, estão vinculados à dinâmica social vigente. (GARCIA, 2004, p. 177).

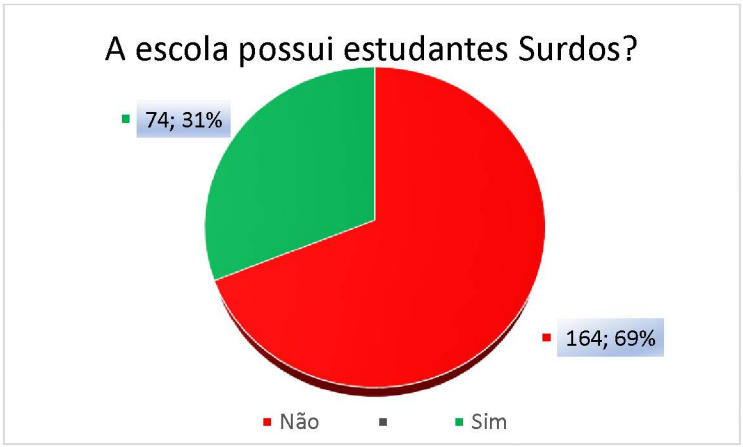
Para a pesquisadora, a lógica da inclusão observa aspectos amplos da desigualdade social, da luta de classe no universo da política social, e analisa o campo da educação especial nesse viés de inclusão, "compreendendo as diferenças de classe como componente prioritário nas relações sociais vigentes" (GARCIA, 2004, p. 32). A política educacional, perpassada pela questão social, econômica e política, como uma estratégia de enfrentamento do conflito oriundo da desigualdade social, apresenta como se unicamente através da educação fosse possível realizar uma "redenção social".

Como descreve Mazzotta (1996, p. 15), "a defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência [sic] é atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos, ou

grupos". As ações realizadas com estudantes e suas singularidades, segundo a concepção do autor, de cidadania, começam a ser percebidas durante a segunda metade do século XX e o século XXI, todavia mesmo sendo praticada pela união não se trata de uma política de Estado e sim de governo. Defendem-se, portanto, por algumas pessoas que determinadas necessidades sejam enfrentadas e assumidas como necessárias.

Quando no questionário foi pergunta sobre a presença do estudante Surdo, as respostas demonstram que estão presentes em 74 das 150 escolas.

GRÁFICO 2 – SOBRE ESCOLAS QUE POSSUEM ESTUDANTES SURDOS (M3/2013)



FONTE: O autor (2013).

A presença de estudantes Surdos em 31% dos estabelecimentos que mencionaram possuir inclusão, é um fator de análise considerando que isso demanda propor políticas públicas de formação continuada para entender quem são e o como realizar o processo de ensino aprendizagem que respeite as identidades deles. As análises realizadas por Goes e Souza (1999) quando escrevem sobre a escola inclusiva no ensino para Surdos de que a condição linguística é um fator que deve ser adotado quando da educação das pessoas surdas elemento esse que é salientado no artigo 19 Declaração de Salamanca, outra "consideração inicial importante está no fato de que, no Brasil, não é tarefa simples caracterizar a abordagem educacional que subsidia a inserção da criança surda no sistema de ensino comum" (GOES, SOUZA, 1999, p. 172). Essa dificuldade segundo os apontamentos das autoras seria a predominância de uma filosofia oralista[72], a questão de políticas educacionais que

[72] Filosofia oralista defende que o Surdo deve oralizar, essa proposta trouxe graves prejuízos a educação de Surdos, principalmente após o Congresso Internacional de Professores de Surdos em

acabam por produzir um trabalho pedagógico que acaba por efetivar um tratamento igual para todos, esquecendo das diferenças oriundas da sua condição social, histórica e constitutiva.

Como uma maneira de entendermos a presença do TILS no espaço escolar como fator que colabora na escola que atende aos Surdos, e a presença da Libras no espaço escolar, mesmo que de maneira pontual ocorre no processo educativo das escolas, elaborei a questão para coletar esse dado.

E como o foco do problema de pesquisa é sobre a aprendizagem de Filosofia, portanto com estudantes do Ensino Médio, busquei saber quantos dos 74 estudantes Surdos se encontravam no Ensino Médio.

TABELA 8 – SOBRE ESTUDANTE SURDO NO ENSINO MÉDIO (M3/2013)

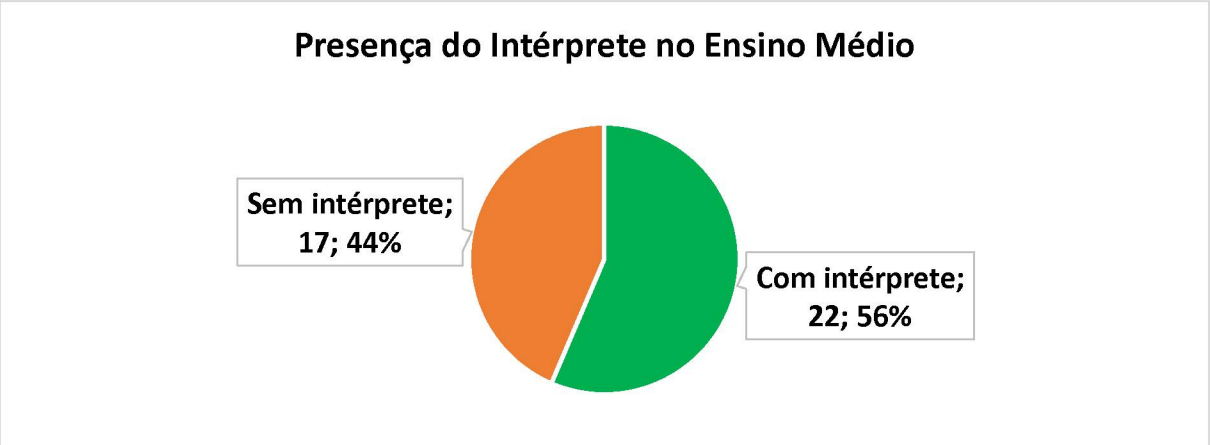
Ensino Fundamental	35
Ensino Médio	39
Total	74

FONTE: O autor (2013).

Em metade daquelas escolas que afirmam existir inclusão, encontramos realmente a presença do Surdo; sendo que em 39 estabelecimentos, constatamos a presença deles no Ensino Médio. E quantos desses estudantes contam com a presença do profissional TILS, uma vez que se encontra escolas inclusivas.

1880 que estabeleceu como modelo de educação a oralização e negou a língua natural da pessoa surda como para ser utilizado no processo educativo, impondo a todos a obrigação de oralizar, uma tentativa de normalizar de fazer colonizar o outro. Proibido e punidos os Surdos que tentasse utilizar de sinais no processo educativo essa proposta da filosofia oralista foi contestada e outra visão de respeito ao outro foi adotada a partir de encontro como a Declaração de Salamanca.

GRÁFICO 3 – SOBRE PRESENÇA DO INTÉRPRETE NO ENSINO MÉDIO



FONTE: O autor (2013).

No que corresponde a estabelecer políticas públicas para a inclusão do Surdo, notamos a seguinte proposição:

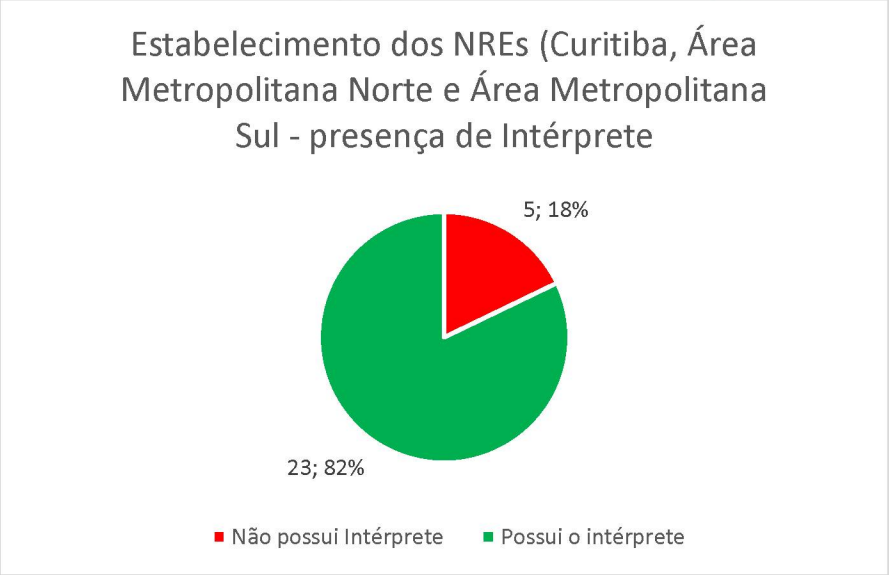
> agenciar a surdez em políticas públicas voltadas ao egresso dessa categoria social no ensino regular, mais do que reorganizar os significados da escolarização de um grupo social, parece ter a ver com a produção de alteridades educáveis, toleráveis e passíveis de inclusão. (CARNIEL, 2013, p. 22).

Assumir que é possível que as diferenças presentes na sala de aula possam se apropriar do conhecimento e refletir sobre o cotidiano é um elemento primordial. Conforme Carvalho (2012, p. 49), "a educação escolar consiste na apropriação da cultura humana traduzida sob a forma de conhecimentos, artes, ciências, tecnologias, crenças e valores que podem contribuir para a autoprodução do homem como ser histórico". A autora analisa no nível microssociológico como a sala de aula é o espaço para o ensino e aprendizagem, sendo, na perspectiva inclusiva, essencial romper as barreiras e desafios de recepção e participação dos conhecimentos por todos.

Essa inquietação do campo acadêmico permeou a reflexão, quando no trabalho pedagógico tentamos compreender que conhecimentos e aprendizagens estão sendo apropriados pelo coletivo na sala de aula com mediação docente. Ao iniciar a investigação sobre o ensino da Filosofia e a recepção filosófica pelo estudante Surdo, buscamos pelos dados do número de estudantes Surdos, escolas que estavam frequentando. Possibilitou-se, para esse fim, contar com o apoio do grupo de pesquisa em "Análise das práticas de letramento envolvendo estudantes Surdos do Ensino Médio público de Curitiba e Região Metropolitana da UFPR coordenado pela

pesquisadora Sueli Fernandes, que havia realizado um levantamento sobre a presença do Surdo no espaço escolar considerando os três NRE (Núcleo Regional de Educação da Área Metropolitana Norte, Área Metropolitana Sul e Curitiba) que foi obtido no ano de 2012, conforme dados identificados em 36 estabelecimentos[73], destes foi contabilizado 28 que mencionaram ter Surdos enquanto que os outros 8 estabelecimento não informaram se tinham Surdos ou outros estudantes com deficiência conforme consta no anexo 01 (p.237). Dos 28 estabelecimentos, 82% contavam com a presença do intérprete. Importante considerar que se 8 Estabelecimentos de ensino têm Surdos e não possuem intérprete, parece ser importante essa consideração para analisar os dados numa perspectiva favorável pois senão os dados se alterariam de maneira a aumentar os estudantes sem intérprete.

GRÁFICO 4 – PRESENÇA DE INTÉRPRETE NOS NREs (CURITIBA, ÁREA METROPOLITANA NORTE E ÁREA METROPOLITANA SUL) (M2/2012)



FONTE: O autor (2012).

No questionário sobre os estudantes Surdos no Ensino Médio[74]. Considerando a disciplina de Filosofia, encontramos um total de 66 estudantes com 46 intérpretes; um alerta, todavia, precisa ser feito: em 17 estabelecimentos (44%) não existe a figura do professor/intérprete[75]. E com essas condições o ensino e aprendizagem do Surdo

[73] Os dados foram obtidos através do anexo 1 (p. 233) Dados obtidos no ano de 2012 conforme aponta na tabela 01.
[74] Corrobora-se os dados compartilhados por e-mail pela pesquisadora Fernandes sobre a presença do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais nas escolas de inclusão.
[75] Essa temática relevante e ampla não será tratada de maneira detalhada nesse neste trabalho. Mas salientamos a relevância da temática e seus desdobramentos que podem ser aprofundada aprofundados na dissertação de Danilo da Silva (2016, p. 08), que afirma “os profissionais tradutores

não tem respeitado o que garante a legislação[76] quando afirma a necessidade de uma educação bilíngue em escolas bilíngues e em escolas inclusivas. A lei 13146/2015 afirma, no artigo 28, inciso IV, "oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas" (BRASIL, 2015, n.p.). Sem considerar a língua natural do Surdo no ambiente escolar, e considerando segundo elementos obtidos na pesquisa - etapa 1 o desconhecimento de como comunicar utilizando a Libras temos uma dificuldade para os professores de Filosofia ensinar respeitando a cultura visual do estudante Surdo e consequente o aprendizado fica prejudicado na ausência do TILS em escolas não contam com o trabalho desse profissional e possui pessoas surdas estudando.

4.5 MOMENTO 1.1: AVALIAÇÃO DA CONDIÇÃO DE APRENDIZAGEM FILOSÓFICA

Nessa seção, compreender como o Surdo avalia as condições escolares para o aprendizado filosófico, as dificuldades e possibilidades considerando a Libras sua presença ou ausência nas mediações de ensino e aprendizagem.

Um elemento retratado pelos estudantes na pesquisa realizada, para tentar entender a condição cultural e linguística no espaço e o campo escolar – que demonstram uma recorrência dos elementos da Filosofia enquanto pensamento –, é a dificuldade do não reconhecimento de alguns tópicos textuais.

Observamos, assim, um dos importantes resultados do questionário na pesquisa explorátoria[77]. Dos 16 estudantes que preencheram, 8 fazem referência da dificuldade com a disciplina de Filosofia pelo uso de textos, alguns ainda salientam o uso nos instrumentos avaliativos com outro dificultador para ligação com a disciplina.

O entendimento da Língua Portuguesa na disciplina é a apontado pela estudante 11[78] quando indagada na questão do questionário 01 de 2011, sobre: O

---

intérpretes de Libras como o principal apoio especializado para garantir a acessibilidade aos estudantes Surdos em escolas ditas inclusivas".

[76] Como apresentado na introdução existe diferença na compreensão da educação bilingue, quando analisamos a lei 13146/2015 (BRASIL, 2015) afirma a necessidade de uma educação bilíngue que pode ocorrer na escola inclusiva, para isso é necessário a presença do TILS segundo o entendimento das políticas governamentais conforme apresentamos na introdução dessa tese.

[77] Conforme tabela 01 esses dados correspondem ao primeiro momento da pesquisa.

[78] Utilizamos como forma de mencionar os dados referentes as pessoas nos questionários (1; 1.1;3 e 4) o seguinte elemento de organização e apresentação aquele que preencheu primeiro vamos

que pensa a respeito do ensino de Filosofia? "Texto difícil" (ESTUDANTE 11, 2011), como forma de perceber o valor que é atribuído a Língua Portuguesa no ensino de Filosofia pelos estudantes, a seguinte assertiva, "eu muito difícil texto comprido" (ESTUDANTE 04, 2011).

Na questão da Língua Portuguesa e da interação que estabelece com os conteúdos escolares e com as pessoas, o estudante 13 ao responder a questão sobre a surdez afirma: "Os Surdos têm muito (sic) dificuldade de escrever Português conversar com outras pessoas (sic) e principalmente família não tem muito (sic) comunicação com outros e fica muito perdido"(ESTUDANTE 13, 2011). O estudante 13 retrata a dificuldade que os autores Fernandes e Moreira (2014) e Quadros (2007) apontam, entre outros pensadores dos Estudos Surdos, sobre a Língua Portuguesa, não ser natural do estudante, e portanto é preciso pensar, no processo de escolarização, sobre a necessidade da educação bilíngue.

Tornamos relevante, ao pensar no texto de Filosofia apresentado ao estudante em Língua Portuguesa na modalidade escrita, considerar as reflexões presentes na seção 3.1.1 "Texto de filosofia", e entender os apontamentos de Freire (2009) sobre a aquisição do Português como segunda língua para Surdos, e os cuidados para uma interpretação dos textos escritos,

> É importante também ressaltar que as dificuldades com o componente sistêmico podem ser enfrentadas mais naturalmente quando os aprendizes são apresentados a textos escritos que tratam de conhecimento do mundo com o qual eles já estão familiarizados. A verdade é que o aprender se torna uma tarefa quase intransponível quando o aprendiz tem que enfrentar problemas de vocabulário, morfologia e sintaxe **em um texto sobre um assunto que ele desconheça**. Não podemos esquecer, no entanto, que o conhecimento de mundo pode variar de pessoa para pessoa e que portanto, muitas vezes, este componente também terá que ser organizado, explorado, suprido, construído em sala de aula através de um processo de negociação na primeira língua dos estudantes. (FREIRE, 2009, p. 30, grifo nosso).

Os apontamentos de Freire são relevantes quando discorremos a importância da mediação do professor, quando destaquei e que o desconhecimento do assunto na leitura do texto acaba por ser uma tarefa quase intransponível como escreve Freire(2009); das muitas dificuldades essa é uma que no desenvolvimento e mediação para a leitura de Filosofia o professor ao apresentar dados como quem escreveu, qual

---

denominar 01 até o último de forma sequencial, garantido a privacidade dos professores, intérpretes e estudantes que colaboram com a pesquisa.

época, o problema que o texto apresenta, em qual epistemologia foi escrito, e esclarecer conceitos presentes no texto, colabora para diminuir a dificuldade que o estudante apresenta ao ler o texto de Filosofia. Importante salientar que essa estratégia colabora com o aprendizado de ouvintes e Surdos. Esse cuidado com a apresentação do texto pelo professor aos estudantes pode colaborar com as relações leitura do mundo a partir das ideias do texto, quando esses esclarecimentos respeitam a diversidade linguística[79] presente na sala de aula.

A importância e o cuidado na seleção dos textos[80] que serão lidos, a ausência dessas ideias em Língua de Sinais[81], o encaminhamento e a mediação que é oferecido para a leitura do texto filosófico deve ser um ponto a ser trabalhado pelo docente, pois a leitura do mundo como anterior a palavra, algumas vezes precisa ser provocada para analisar o texto, a partir de problemáticas que o autor da obra se colocou ao produzi-la. As implicações com a realidade que o estudante vivencia hoje, impacto de um conceito na realidade colaboram para entender.

No momento 1 da pesquisa (Professores, TILS e Estudantes), encontrei três respostas nos grupos de estudantes quanto ao valor de aprender Filosofia: (1) primeiro grupo de estudantes reconhecem a importância do aprendizado da Filosofia, pois segundo eles favorecerem o pensamento, por isso há adesão por parte dos estudantes na tentativa de aprender e usar a Filosofia no seu dia a dia; (2) um segundo grupo não gosta, pois é preciso pensar e descrever e solicializar não gostar de refletir sobre as temáticas propostas na disciplinas; e (3) terceiro grupo que se manifesta indiferentes que nem afirma gostar ou não simplesmente estudam porque compõe a grade curricular. Todavia um fator que demarca unanimidade das respostas é sobre a presença do intérprete que são descritos como importantes nesse processo de inclusão e aprendizado. Com esse panorama, surge uma dificuldade da interação e mediação fundamental para o aprendizado do conhecimento científico-filosófico do estudante Surdo nas escolas que não contam com intérprete. Podemos, diante do cenário de ausência do TILS e de professor bilíngue, afirmar que o aprendizado fica prejudicado, pois segundo os dados obtidos nos momentos cinco (M5/2015 e seis

---

[79] Isso quer dizer transmitir em Libras para os estudantes Surdos, para isso o ideal seria um professor bilíngue (domine a Libras e o português) ou em caso de ausência desse profissional a presença do TILS, e para os estudantes ouvintes as instruções ser oferecidas em língua português.

[80] A compreensão é decorrente da dificuldade que os estudantes manifestaram nos: M1/2011 e M1.1/2011.

[81] Tradução dos textos utilizados na sala de aulas para Libras para ter acesso inicialmente as ideias na língua natural do Surdo e depois a leitura em língua portuguesa do texto.

(M6/2016) da pesquisa percebeu a importância dos intérpretes nas escolas inclusivas têm estudantes Surdos, pois as explicações são oferecidas em Português oral e escrita quando há ausência do TILS, mas muitos conteúdos acabam não sendo compartilhados o que produz prejuízos no processo de aprendizagem.

O professor imerso no campo educacional reconhece a necessidade de atender às demandas oriundas dos vários setores da instituição que têm de promover adaptações na metodologia, mas não falta acesso ao conhecimento e as metodologias na disciplinas específicas que podem colaborar no ensino e aprendizagem dos estudantes Surdos.

A prova[82] em Língua Portuguesa, como fator que compõe a prática educativa, apresenta dificuldade para a compreensão e resolução pelo Surdo. No momento 1 (M1/2011) e (M1.1/2011) questionário da pesquisa os estudantes comentam a dificuldade de entender o Português e a dificuldade com as provas, por ser apresentados questões em Língua Portuguesa, o uso de imagens muitas vezes não ocorre e Existe uma "crença" de alguns professores questionados que seria melhor não utilizar a Língua Portuguesa na modalidade oral, apenas no domínio da modalidade escrita; essa afirmação foi extraída de respostas dadas por alguns professores sobre a legenda em filmes como elemento que permite apropriação do conteúdo exibido. Solicitávamos ao estudante escrever seu entendimento sobre um tema, mesmo o registro fosse segunda língua, essa prática implicitamente parte da crença de que os surdos dominam a escrita como forma de exposição.

No Decreto 5.626/2005, na seção IV, ao tratar do uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, afirma-se:

> VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;
> VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos. (BRASIL, 2005, n.p.).

A partir dos artigos VI e VII da seção IV do Decreto nº 5626/2005 é preciso que o sistema de ensino possibilite mecanismos para que a avaliação do Surdo, utilizasse de meios alternativos para avaliar o estudante Surdo fazendo o registro através do

[82] Prova e ou instrumentos avaliativos que desconsideram a particularidades linguística dos estudantes se aplica os mesmos argumentos expostos nesse parágrafo.

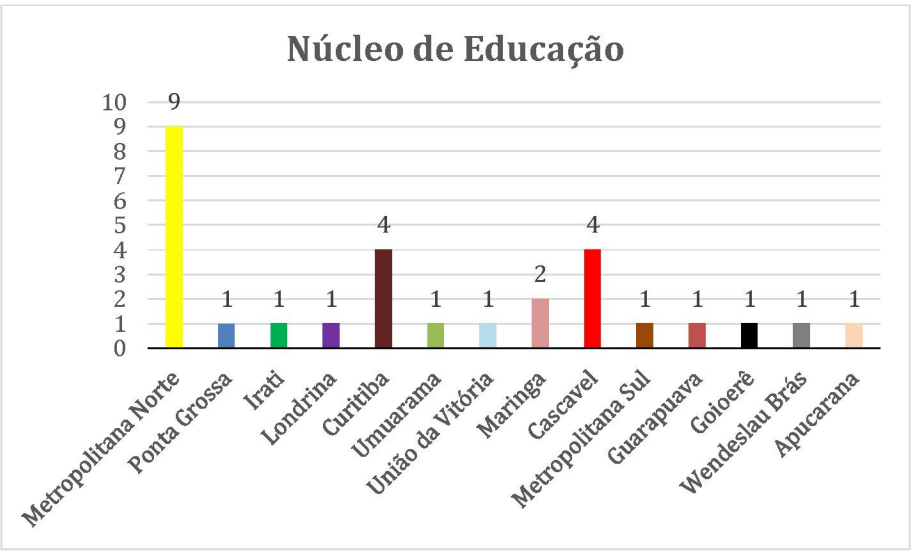
recurso do vídeo. É importante considerar que como professores precisamos então pensar não só nas respostas e na forma como o estudante vai elaborar e apresentar as suas ideias, mas como serão construídas e apresentadas as questões para a produção do estudante.

Compreendemos que o estudante Surdo possui como língua natural a Libras, língua fundamental para perceber que aquisição, desenvolvimento e entendimento de informações ensinadas na Língua Portuguesa na modalidade escrita não são simples e natural. Considerar esse entendimento no desenvolvimento das aulas e também nos instrumentos avaliativos é importante, utilizar de vídeos e possibilitar questões respondidas em Língua Portuguesa possam ser complementas com explicação em Libras gravadas podem potencializar a compreensão do que foi apreendido e do que é necessário ser retomado pelo professor em suas aulas.

4.6 PERCEPÇÃO E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA

Essa seção faz parte do quarto momento (M4/2014) da pesquisa foi enviando um questionário pelo Google Forms para o responsável da equipe de Filosofia da SEED, repassado para os técnicos-pedagógicos de Filosofia dos 32 NREs do Estado. Desse universo obtivemos como resposta 29 professores de Filosofia, de 14 NREs do Estado do Paraná, o que representa 43,75% dos núcleos de educação do estado.

GRÁFICO 5 –NREs EM QUE OS PROFESSORES TRABALHAM – (M4/2014)

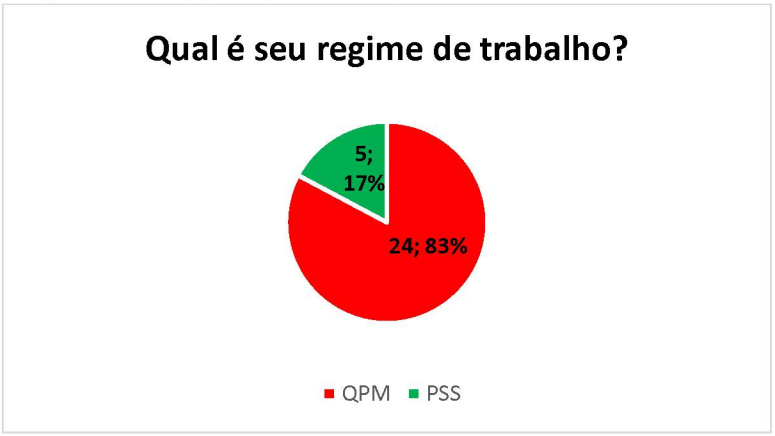


FONTE: O autor (2014).

Ponto importante é que os professores na totalidade são formados em Filosofia, que demonstra a relevância da política da gestão de 2002 até 2010 que realizou concurso público no estado do Paraná, favorecendo a presença da maioria dos entrevistados ao se tornarem concursados e terem ligação com a comunidade escolar entrevistada.

Na descrição do momento 1 da pesquisa (M1/2011), salientamos um dado mencionado que a metodologia de trabalho em sala de aula com o livro didático da autora Marilena Chauí, em que há textos de filósofos "clássicos", textos elaborados pelo próprio professor e enxertos de filósofos diversos, além de músicas. Essa perspectiva de trabalho dificulta o entendimento e a recepção por parte do estudante Surdo que apenas vai encontrar os materiais em Língua Portuguesa, já que o processo de tradução dos textos de Filosofia não faz parte de uma política do governo. Quando elabora o edital para compra dos livros didáticos essa preocupação é inexistente que o material seja traduzido para Libras, os livros dos pensadores estão disponibilizados apenas na Língua Portuguesa o que dificulta a compreensão e aprendizado desses materiais pelos surdos.

GRÁFICO 6 – SOBRE O REGIME DE TRABALHO DOCENTE (M4/2014)



FONTE: O autor (2014).

O gráfico acima demonstra que o quadro de professores de Filosofia, 24 deles a maioria, compõe-se de professores estatutários, portanto com estabilidade e carreira dentro do magistério do estado do Paraná, possibilitando às políticas de formação, se existentes, contribuir com os conhecimentos basilares para o respeito e o trabalho pedagógico adequado com os diversos estudantes. Nesse quadro, 5 professores

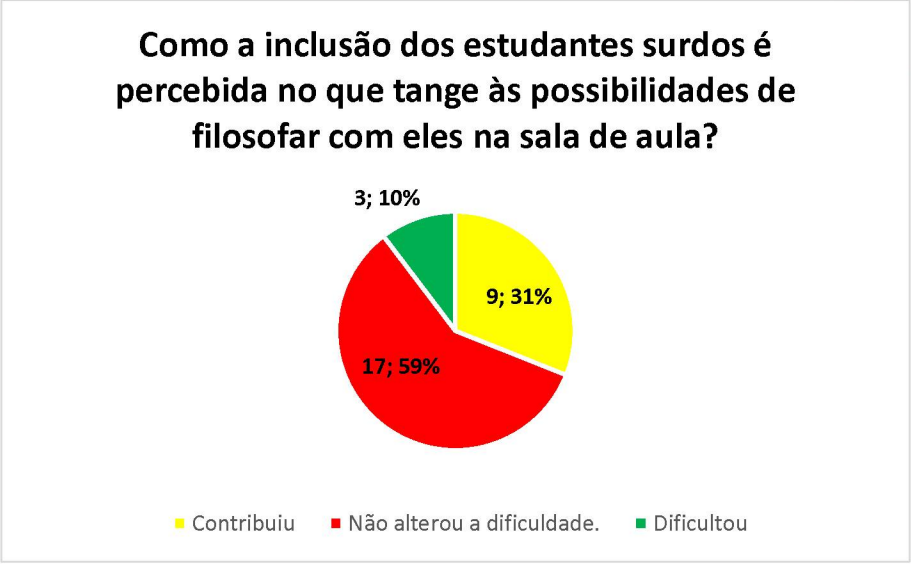
menos de 20% dos pesquisados são contratados pelo regime temporário denominado PSS.

Como dito, todos os entrevistados são formados em Filosofia, por isso há melhores condições para desenvolver a maneira adequada de trabalho pedagógico de ensino e aprendizagem, respeitando a epistemologia e o *modus operandi* do ensino. Acrescentamos que a maioria dos professores, 66%, são do sexo masculino e 34%, do feminino (M4/2014).

Ao se indagar quanto tempo os professores trabalham (M4/2014) no estado do Paraná, verificamos que 80% lecionam a disciplina de Filosofia há mais de 5 anos. Portanto é necessário avaliarmos o processo de formação continuada ofertada pela mantenedora para o trabalho inclusivo em ao menos dois terços das escolas do estado.

Esses educadores, em uma faixa etária (M4/2014) de 31 a 40 anos, foram formados antes da implementação do Decreto 5.626 de 2005, o que lhes impossibilitou o contato obrigatório com a disciplina de Libras nos cursos de formação básica, e assim, com o conhecimento basilar da identidade (múltipla) e da cultura surda na formação inicial.

GRÁFICO 7 – SOBRE O FILOSOFAR COM O ESTUDANTE SURDO (M4/2014)



FONTE: O autor (2014).

Quando se pensa na inclusão escolar dos Surdos e como ela é percebida pelos professores no interior da sala de aula (M4/2014), quase 59% afirmam que essa

inclusão não altera a dificuldade do trabalho com a disciplina junto aos estudantes. Esse dado apresenta elementos discursivos importantes, como a avaliação sobre o que é ser Surdo, como a aprendizagem desses estudantes ocorre, como a recepção filosófica de fato se efetiva e como perceber a dificuldade do filosofar pelos estudantes ouvintes ou Surdos em relação à disciplina e ao seu cotidiano.

Importante, além disso, velar por um olhar diferenciado aos Surdos da aprendizagem como maneira de não apresentar nenhum preconceito, apesar de ser necessário perguntar, se ao dar esse tratamento, não se revela justamente uma exclusão.

Ao analisarmos o depoimento de professor(es) que afirmam não modificar a metodologia (M4/2014) na sala de inclusão quando trabalha(m) com o estudante Surdo, percebemos, ausência de conhecimento da cultura surda, da Libras, das Identidades Surdas, do Ensino Bilíngue, de como a alteridade deva ser entendida. Sem esses conhecimentos necessários como o professor reconhece de fato as particularidades, potencialidades e necessidades do Surdo no espaço escolar?

As respostas presente no M4/2014 de que não precisamos pensar numa metodologia específica para o estudante Surdo na escola inclusiva, permite duas linhas de interpretação: primeiro (1) do desconhecimento do que é ser Surdo e das suas diferenças e segundo (2) uma tentativa de ser "politicamente correto".

Quando Fagner (2013) narra como foi começar a trabalhar as disciplinas de Filosofia e Sociologia com Estudantes Surdos. Ele foi entrevista por dois técnicos pedagógicos do NRE onde ficava localizada a escola que iria lecionar. Algumas perguntas importantes foram feitas, como: "Você sabe o que é ser Surdo?" Qual metodologia iria utilizar? O conhecimento da língua de sinais? Compreender que responder essas indagações colaboram para pensar um ensino que têm o objetivo da aprendizagem dos estudantes.

Essa experiência de Fagner (2013) é algo que a minha experiência como professor de Filosofia também se aproxima, a angústia foi ficar sabendo que iria trabalhar com o estudante Surdo quando na primeira aula na turma encontrei o Surdo e o intérprete, mas pela ignorância ministrei a aula como planejada, um esquema no quadro e a explicação oral dialogada[83].

---

[83] Não possuía nenhum conhecimento da Libras e nem conhecimento da cultura surda, identidades surdas ou a história do estudante Surdo, isso ocorreu no ano de 2006 em uma escola da região metropolitana de Curitiba.

Logo após conversei com intérprete e tentamos buscar materiais sobre metodologia para o ensino de Filosofia com estudantes Surdos, mas não encontrei nada específico. Pensar em fazer ensaios metodológicos, testar para verificar sua eficácia, não considerava justo com os estudantes, pois, possuem o direito de aprender.

Matriculei me num curso de especialização de Libras, todavia, esse aprendizado demandaria tempo aprender um idioma, conhecer uma cultura, um elemento importante foi considerar importante o conhecimento e começar o curso. Todavia para ministrar a aula na semana seguinte, conversei com TILS e comentou da possibilidade de pensar em imagens para apresentar a turma fazendo uma ligação entre elas e os conceitos, realizar as explicações considerando esse apoio.

Outro fator que modificou foram os filmes que utilizavam agora pensava na legenda, também a dúvida quanto ao uso de músicas essa forma artística que pode colaborar com o aprendizado, seja como elemento para problematização, como análise de uma conjuntura ou conceitual. Por isso que produz estranhamento quando analisamos a resposta de que não modifica a metodologia a presença do Surdo no espaço escolar, hoje verifico como é preciso metodologias e práticas significativas a partir da presença do Surdo na sala de aula, como utilizar de mapas conceituais, produzir vídeos, pensar em provas com a contextualização e uso de imagens para significar as questões.

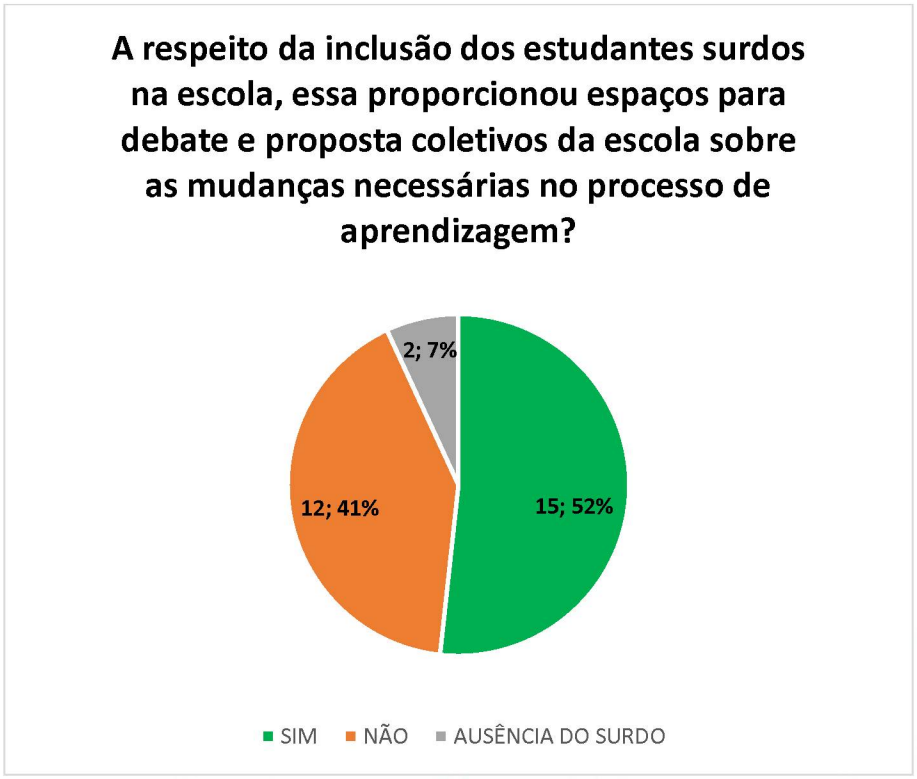
O Surdo vive, muitas vezes, como *outsider* no ambiente escolar, assim é tratado como se dominasse a língua que o professor explica, que o texto apresenta, que o livro didático ou os fragmentos das obras filosóficas usam, que estão, na sua maioria, disponíveis em Língua Portuguesa. Como não são realizadas as adaptações previstas na legislação (BRASIL, 2005), fica evidente esse reconhecimento, por isso o estranhamento dessa postura que não contribui para o aprendizado e emancipação do estudante.

Dos entrevistados, 31%[84] apresentam a perspectiva de que a inclusão contribui para o processo do filosofar, isso pode ser atribuído à necessidade de esse processo solicitar dos professores o questionamento dos elementos dados como normais.

---

[84] Questão faz parte do quarto momento da pesquisa no ano de 2014 e fruto da pergunta 15 Descreva alguma prática metodológica utilizada nas aulas de filosofia que considera significativa para o desenvolvimento da atitude filosófica com os estudantes Surdos?

GRÁFICO 8 – SOBRE DEBATE COLETIVO PARA MUDANÇAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM (M4/2014)



FONTE: O autor (2014).

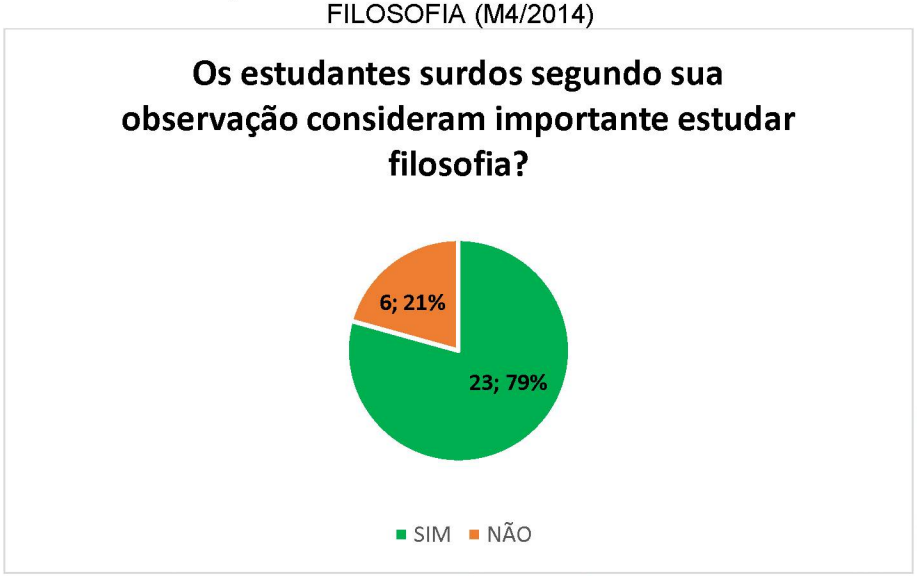
O filosofar exige dúvidas que ocorrem quando se encontra outras formas de compreender, ver, agir e avaliar um fenômeno do mundo. A presença e a preocupação com o aprendizado dos diferentes estudantes possibilitam compreender e revelar ao coletivo, no espaço pedagógico, a complexidade e o prejuízo que se pode causar ao tratar os desiguais como se fossem iguais. A Filosofia requer uma postura ativa/reflexiva das pessoas, para compreender a vida cotidiana e os carecimentos manifestados na vida; elementos que devem ser usados para o pensar de maneira sistemática e rigorosa, a fim de responder as perguntas radicais: Como deve se pensar, agir e viver? Essa atitude se assemelha à produção dos filósofos pré-socráticos, que problematizaram as questões da existência, de observação e argumentação num processo dialético.

A dificuldade no trabalho do filosofar com esses estudantes demonstra, em primeiro lugar, o reconhecimento da diversidade no espaço escolar, e, em segundo, que os modos operantes disponíveis até então pareciam ser insuficientes para atingir o objetivo pedagógico traçado. Percebemos, então, a necessidade de maior formação,

de condições adequadas, de tempo para trabalhar com a totalidade e singularidade dos estudantes da aprendizagem.

Parece sempre relevante entendermos que a negação num processo dialético é sempre frutífera ao possibilitar modificar o pensamento e a ação.

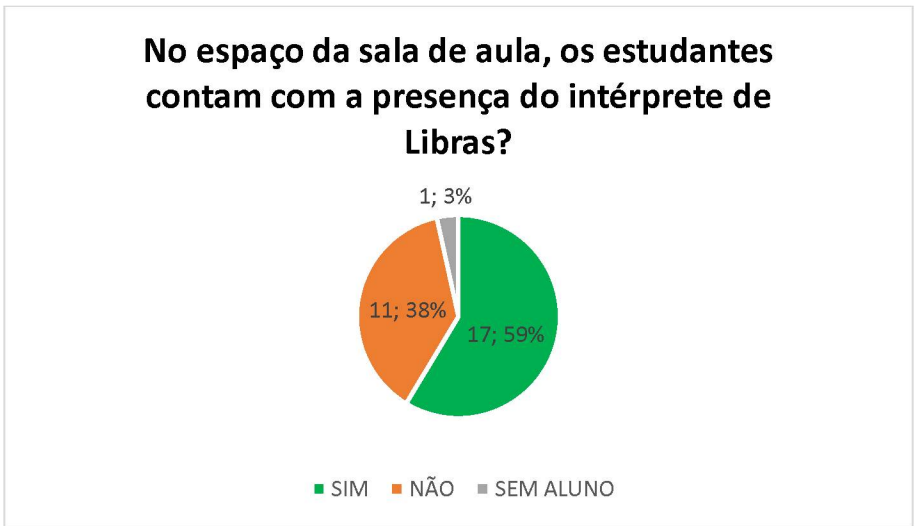
GRÁFICO 9 – A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SURDOS QUANTO À DISCIPLINA DE FILOSOFIA (M4/2014)



FONTE: O autor (2014).

Segundo a percepção dos professores os estudantes Surdos, consideram importante o estudo de Filosofia, a maioria dos docentes, os estudantes notavam a importância de se estudar e pensar a partir do construto teórico da Filosofia.

GRÁFICO 10 – A PRESENÇA DO INTÉRPRETE EM SALA DE AULA (M4/2014)



FONTE: O autor (2014).

Um aspecto importante dos professores de filosofia é que 59% dispõem da presença do TILS em sala de aula, o que favorece a mediação entre a Língua Portuguesa do professor e a língua visual-espacial do estudante (Libras), apesar de saberem que a interpretação e tradução simultânea, em uma disciplina em que os conceitos e ideias se caracterizam pela abstração e exigência conceitual, não é fácil de ser feita. Visto que, além dos signos, é preciso reforçar a necessidade das implicações de determinados conceitos para esse letramento que ocorre simultaneamente quanto à interpretação e mediação docente.

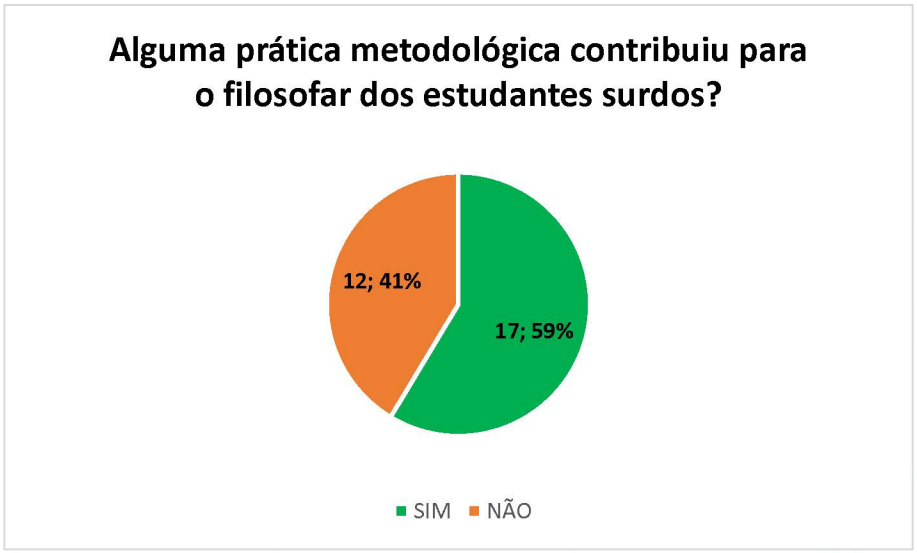
Por outro lado, 38% dos professores de Filosofia não contam, em suas aulas, com essa contribuição importante do intérprete. Essa questão está, também, associada à metodologia e à mediação tecnológica do docente com esses estudantes; alguns professores afirmam que, devido à presença do intérprete, não precisam realizar mudanças nos instrumentos de mediação nem de avaliação. Contudo, como isso ocorre com esses profissionais quando não têm a presença de um intérprete? Pois esse profissional colabora com o planejamento e realização das atividades do professor, conforme Lacerda e Kotaki (2018) o intérprete

> trabalha ativamente no processo de ensino-aprendizagem, não só interpretando conteúdos como também se envolvendo nos modos de torna-los acessíveis ao estudante, conversando e trocando informações com o professor. [...] suas opiniões são essenciais em todos os processos envolvidos, pois este é um forte colaborador para a construção de uma prática pedagógica que seja adequada ao estudante Surdo dentro do contexto de uma proposta educacional inclusiva bilíngue. (LACERDA, KOTAKI, 2018, p. 207).

Questionados os professores sobre quais práticas favorecem metodologicamente o trabalho com Surdos, 59% afirmam, na observação das aulas (M5/2015) e (M6/2016) assim como no levantamento junto aos intérpretes, ficar evidente o uso da imagem como potencializadora da mensagem. Importante indagar sobre como tal prática com a questão visual colabora potencializando a mensagem, ressaltando, contudo, que existe uma necessidade do uso da língua para explicar por exemplo uma cena num trecho de filme, para explicar, dialogar, indagar a imagem em um cartaz ou comercial, por exemplo, o aporte da imagem novamente fica vinculado à questão da Língua Portuguesa na modalidade escrita em legenda de filmes.

É necessário, nesse caso, avaliar a rapidez da legenda, a capacidade de leitura e decodificação pelos Surdos no espaço escolar; assim, como a reflexão ou atividade vai ser realizada? É relevante entender que apresentar essa questão imagética é complementar ao diálogo com os elementos, com os conceitos e com a realidade do estudante. Essa prática importante do trabalho docente, em relação aos conceitos, que ocorre num segundo idioma para o estudante, faz com que a presença do intérprete se afirme na educação inclusiva.

GRÁFICO 11 – USO DE DIFERENTES METODOLOGIAS EM SALA INCLUSIVA (M4/2014)



Fonte: O autor (2014).

Para 41% dos professores, não se observa nenhuma estratégia metodológica capaz de colaborar com o estudante Surdo. As perspectivas adotadas pelos demais professores são muitas, o mais importante, porém, é a garantia de que eles aprendam, conforme algumas respostas no questionário. Enfatizamos a importância da Língua de Sinais, do conhecimento da cultura surda, da identidades surdas, dos artefatos culturais do *habitus* do Surdo, isso implica, naturalmente, algum tempo para conhecê-lo. Ainda se manifestou a possibilidade de não interesse em conhecer as necessidades do estudante.

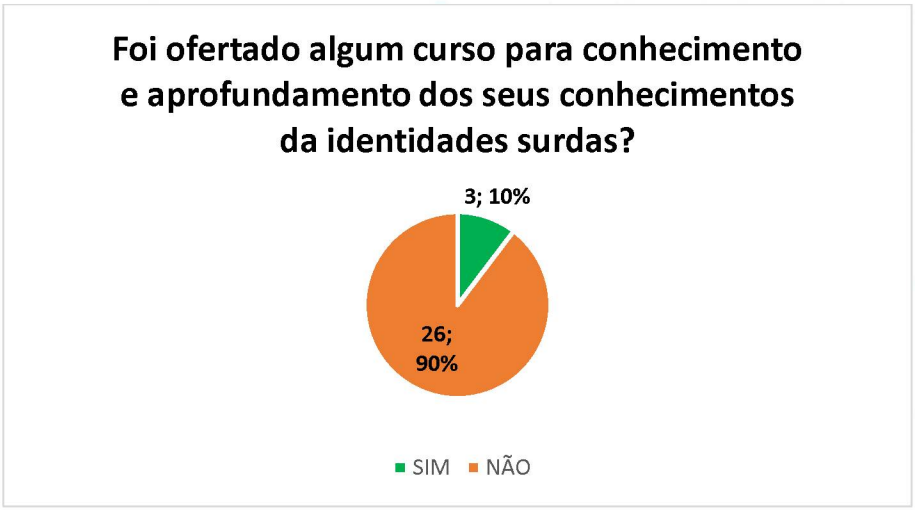
Diante da vivência no espaço pedagógico, como docente[85] e como observador (M5/2015) e (M6/2016) no campo, o que se percebe é tentativas de possibilitar o aprendizado, de reconhecer a importância da Libras e, também, percebemos a

[85] Essa atividade docente permeou a realização desta pesquisa

ausência de tempo junto a profissionais intérpretes, professores Surdos ou mesmo ao AEE, quando esse possui profissional com formação adequada como descreve a instrução 008/2016[86], que consiste em professor bilíngue (Surdo e ouvinte) em alguns espaço existe a presença de professor ouvinte bilíngue e professor Surdo bilíngue, estes profissionais colaboram na adaptação curricular, na transmissão de informações sobre a cultura surda, na proposição de um ensino da disciplina que ecoa no letramento.

Uma vez que a mantenedora não oferece formação para a área do conhecimento específico sobre os diversos aspectos relevantes da cultura surda, conforme gráfico abaixo, somente 10% conseguiram ter acesso a esse conhecimento.

GRÁFICO 12 – OFERTA DE CURSOS SOBRE A LÍNGUA E A IDENTIDADES SURDAS (M4/2014)



FONTE: O autor (2014).

Essa constatação corrobora com a denúncia realizada por Fernandes (2003) quando na elaboração da tese sobre a "Educação bilíngue para Surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios", utilizando de depoimentos das professoras obtido mediante o uso do instrumento de questionário para dar voz aos professores que trabalhavam nas escolas comuns e especiais do estado do Paraná; em um evento que ocorreu em Faxinal do Céu 2002 promovido pela SEED, com a finalidade de "ofertar subsídios teóricos-metodológicos para a implementação de uma educação bilíngue para Surdos" (FERNANDES, 2003, p. 54) num universo de 320 participantes,

[86] No Atendimento Educacional Especializado (AEE) segundo a instrução 08/2016 prevê como profissional "Na Sala de Recursos Multifuncionais – Surdez poderão atuar dois professores, o professor ouvinte bilíngue e o professor Surdo bilíngue." (PARANÁ, 2016, n.p.)

sendo a amostra de 127 respondentes integralmente o questionário, dessa pesquisa saliento nesse momento a seguinte assertiva,

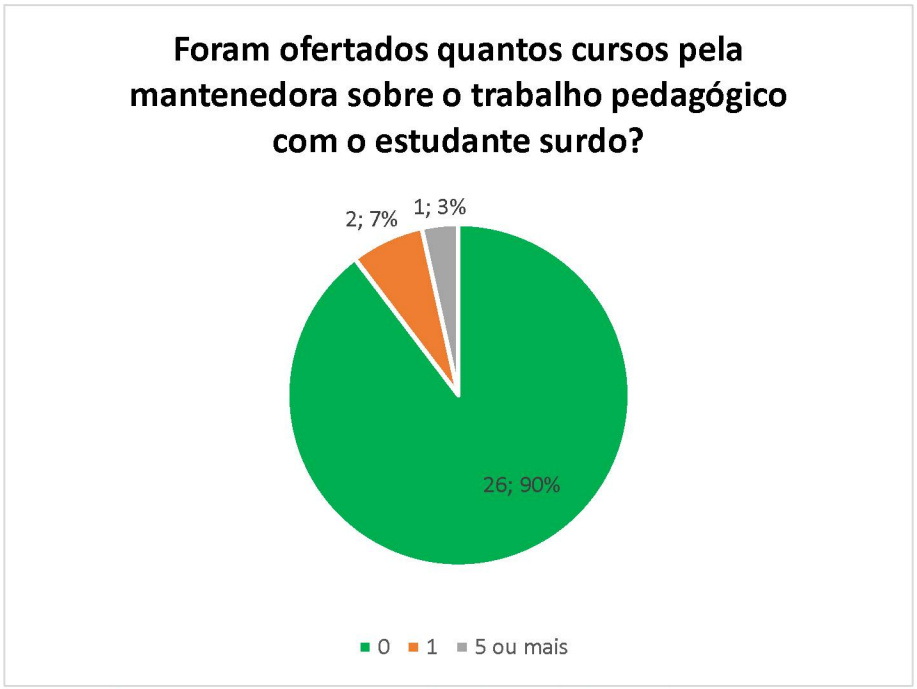
> De acordo com os dados que colhemos, apenas 7% das professoras possuem conhecimento lexical e gramatical aprofundado da Libras (segundo o seu depoimento, o que pode não se constatar na prática e mais de 90% delas possuem um nível linguístico entre regular e insuficiente. (FERNANDES, 2003, p. 67).

Sobre a ausência de conhecimento mínimo da Libras pelas profissionais em atuação segundo o depoimento que elas fornecerem (intérpretes, professoras de Língua de Sinais), é preciso considerar a advertência da pesquisadora Fernandes (2003) ao salientar que talvez essa situação afirmações não seja constatada na prática é dado importante para pensar no ensino de Libras e na mediação da aprendizagem, que é ofertada ao Surdo no ambiente escolar.

Importante ponderarmos que os dados apresentados são de 2002, ano que a Libras foi reconhecida como língua oficial no país, tendo impacto na política da educação básica que se iniciava na época, e hoje depois de 17 anos desse momento talvez tenhamos alterações nesses quadro, mas como um estado de arte do tema considero relevante apontar a análise.

A pesquisa realizada por Silva (2016) na dissertação intitulada de "Políticas de Acessibilidade para Surdos: Perfil e Condições de Trabalho dos Tradutores Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Curitiba e Região Metropolitana, teve como recorte Curitiba e região metropolitana" e objetivo "o perfil e condições de trabalho dos tradutores intérpretes de Libras/Língua Portuguesa no contexto da educação regular paranaense". Considerando que o universo, objetivos e problema de pesquisa são diferentes da tese de Fernandes (2003), respeitando-se as análises e considerações do autor, percebemos o fato de que a formação é precária e há o desconhecimento de alguns sinais acadêmicos por parte dos TILS, isso se deve a diversas questões, como por exemplo, à condição de labor oferecida pelo empregador (SEED-PR) que precisa assumir uma jornada de trabalho de 25 h/a ou 50 h/a. Toda atividade do TILS para preparar-se a partir do conteúdo que o professor propõem no seu plano de trabalho docente acaba sendo feito sem remuneração e nem reconhecimento da mantenedora (SEED-PR).

GRÁFICO 13 – QUANTIDADE DE CURSOS OFERTADOS PELA MANTENEDORA (M4/2014)



FONTE: O autor (2014).

Segundo 90% dos professores, de acordo com os resultados, não tiveram acesso a curso e formação sobre Libras e metodologia com o estudante Surdo que foi incluído, o que denúncia uma falta de na política pública educacional que garanta o direito do estudante Surdo. A Lei 10.436/2002 prevê na formação inicial que os licenciados tem acesso a Libras durante essa etapa fundamental, conforme:

> Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais. (BRASIL, 2002, n.p.).

A presença da Libras na educação e a reconhecimento da singularidade linguística do aluno está prevista no Decreto 5.626/2005, no capítulo VI, artigo 22 e inciso II fica assegurado ao estudante Surdo É preciso avançar para que a Libras e a metodologia para o trabalho com o estudante surdo também ocorra na formação continuada.

Conforme a Lei 13.146/2015, no seu artigo 3, inciso V, garante-se: “comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras)” (BRASIL, 2014, n.p.).

Apresentar a legislação colabora para analisar e posicionar como a formação continuada deveria ser oferecida a todos os profissionais da educação envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, para garantir o direito que a lei prevê sobre o respeito linguístico de todos os seus cidadãos. Ainda no aspecto pedagógico, enfatizamos que o aprendizado da reflexão filosófica requer o diálogo entre os diversos estudantes e professores, o texto, o contexto e o cotidiano do estudante.

Sendo importante considerar o tempo em que o TILS se encontra no espaço pedagógico, a sua atuação em atividades junto ao estudante, o momento em que poderá ocorrer a interação junto ao professor das disciplinas para dialogar com as estratégias que respeitem a língua visual espacial (Libras) do estudante, o auxílio ao esclarecer conceitos filosóficos e ao buscar o conceito adequado para expressão.

4.7 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM FILOSÓFICA: RELAÇÃO PROFESOR E TILS

Silva (2016, p. 20) analisa o processo de educação de um estudante Surdo num espaço inclusivo, em que há desconhecimento docente e ausência da prática da Libras no ensino. A simplificação da abordagem faz com que exista uma desigualdade entre ouvintes e Surdos no conhecimento ofertado, dificultando a continuidade da escolarização para estes, visto a defasagem gerada por essa realidade na falta da transmissão adequada de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos por causa de um problema de diferenças linguísticas e não de capacidade cognitiva.

> A Declaração de Salamanca considerou uma das coisas mais peculiares da educação de Surdos: a questão da língua. No entanto, ainda assim, a língua é apenas mencionada nos documentos através de recomendações, mas não de inserção e viabilização de um ensino tendo como espinha dorsal a língua de sinais. (QUADROS, 2003, p. 86).

Conforme menciona Quadros (2003), nem os documentos internacionais apontam para o valor da Língua de Sinais para a educação dos Surdos e para sua inserção nas práticas pedagógicas; principalmente ao constatar que apenas os materiais e as dinâmicas não parecem ser efetivos para o processo de ensino-aprendizagem. Segundo relato de um participante,

> muitos Surdos são aprovados ao longo dos anos sem ter boa compreensão dos conteúdos, isso porque não houve intérprete para ele ou ele mesmo não compreende bem Libras para se desenvolver no ensino. Mas a maioria dos Surdos que chega no Ensino Médio tem domínio médio a pleno de Libras. (INTÉRPRETE 2[87], 2011).

Ao apresentar os princípios da Libras, Gesser (2009) explica que, como todas as línguas naturais orais, a Língua de Sinais também possui uma gramática, não existindo, assim, uma superioridade entre as línguas no que corresponde à capacidade de desenvolvimento, raciocínio e pensamento. O sentimento de preconceito de uma língua pode ocorrer socialmente pelo prestígio atribuído aos falantes por causa das diversas condições econômicas, culturais e políticas.

Para o bom desenvolvimento do estudante Surdo, o contato do adulto Surdo e do professor Surdo com a criança surda é de vital importância para o processo de afirmação da sua cultura, da Língua de Sinais e do desenvolvimento da identidade.

Entendermos que a Libras é uma língua torna-se fundamental para descrever algumas de suas características que são compartilhadas com todas as outras línguas vivas, como ser passível de modificações decorrentes do uso e do desuso dos termos. A noção de ser necessário utilizar mímicas para expressar uma ideia e ou para explicar demonstra desconhecimento por parte do interlocutor. Sobre a expressão facial, refere-se a um dos elementos da gramática da Língua de Sinais.

> São chamadas de marcações não-manuais e acompanham determinadas estruturas, tendo um escopo bem definido. No nível morfológico, as marcações não-manuais estão relacionadas a grau e apresentam escopo sobre o sinal que está sendo produzido. Os adjetivos estão associados ao grau de intensidade. (QUADROS; PIZZIO; REZENDE, 2008, p. 3).

A incompreensão ou a ausência de conhecimentos sobre a cultura surda e o papel da língua para a aprendizagem colabora para se produzir, como descreve o pesquisador Silva (2016), uma adaptação curricular insuficiente, desconsiderando a competência para a formação desses estudantes no processo educativo.

> Na prática, constato que os conteúdos ensinados aos Surdos são diferentes dos conteúdos das turmas de ouvintes, pois passam por uma simplificação. A escola é igual, o currículo é igual, mas o ensino para Surdos é diferente, com conteúdos menos aprofundados. (SILVA, 2016, p. 21).

---

[87] Todos os dados relacionados aos intérpretes foram coletados pelo autor da tese.

Essa denúncia feita pelo pesquisador Silva (2016, p. 21) é significativa para problematizar o papel do currículo e os aspectos da cultura dos estudantes na elaboração do programa escolar para o processo educativo. Reconhecemos que "aquilo que é definido como sendo conhecimento escolar constitui uma seleção particular e arbitrária de um universo muito mais amplo de possibilidades" (SILVA, 1990, p. 61).

O currículo apresenta a cultura, valores sociais, históricos concepção epistemológica sobre as pessoas, o mundo e a finalidade de um processo educativo, por isso é importante que o currículo considere o *habitus* dos estudantes, que entenda a presença da diversidade como constitutivo da produção do conhecimento. Considerando que

> Enquanto a política de apropriação de conceitos continuar desvinculada de práticas curriculares em que a diferença seja enriquecedora, promotora de criação de novos conhecimentos, a escola, seja ela em que modalidade for, continuará perpetuando a exclusão, o preconceito e a discriminação social. (DORZIAT, 2009, p.56).

Quando na pesquisa exploratória (M1/2011), no questionário se perguntou sobre a percepção da dificuldade do estudante Surdo com a disciplina de Filosofia, a intérprete nº 1 descreve: "sim, por ser algo abstrato, exige maior reflexão para a compreensão de suas teorias e conceitos". (INTÉRPRETE 1, 2011). Essa reflexão está presente em outro relato "por que a filosofia é muito abstrata, e na hora da explicação por mais que tentemos mudar com alguns sinais às vezes eles também não entendem". (INTÉRPRETE 3, 2011).

Essa natureza da disciplina corrobora a necessidade do seu ensino no espaço escolar, pois faz referência à vida cotidiana, à filosofia presente na realidade, aos textos e reflexões anteriores como ferramentas para analisar e compreender o cotidiano.

O papel da mediação pedagógica para a aprendizagem filosófica é imprescindível para que a recepção filosófica tenha condições de acontecer, considerando o tempo, o conhecimento tradução para a língua do estudante, o que significa mudar o conteúdo para alguns sinais, como se realiza a tradução para que se apreenda a parte essencial que a mensagem de determinada comunicação busca alicerçar. Verificamos, sempre, o grande auxílio do intérprete, mas a função de ensinar do educador é indelegável.

Conforme Mendes (2014, p. 74) descreve o ensino e o aprendizado da Filosofia requerem uma mediação para planejar, "problematizar, investigar os problemas filosóficos no âmbito de cada conteúdo que estava trabalhando". Para entender essa tarefa do professor-filósofo, quando se encontra com os diversos estudantes, é preciso conhecer quem eles são, para que a "complexidade da Filosofia se constitui no desafio de pensar de vários jeitos [...] É complexa, pois exige estudo, esforço, dedicação, e, como em outras disciplinas, a dificuldade de aprendizagem é um desafio a ser superado" (MENDES, 2014, p. 169)

No processo de mediação, a "ausência de uma língua comum entre o professor ouvinte e o estudante Surdo traz dificuldades para o estudante em relação ao seu desempenho e participação em sala de aula, já que não pode relacionar-se diretamente com o professor" (LACERDA, 2015, p. 35).

Quando consideramos a importância do *habitus* do estudante no processo educativo, o Surdo tem direito à escola bilíngue, como aponta Fernandes (2003, p. 34), pois buscamos reconhecer o valor linguístico-discursivo no processo de elaboração do *habitus,* efetivando a identidades surdas e consolidando o espaço de resistência do estudante no campo. Sobre a importância da educação bilíngue, Lodi (2013) menciona:

> Embora a Política tenha sido tecida por meio de um discurso que busca uma aproximação com os princípios de educação bilíngue para Surdos constitutivos do Decreto (aceitação da Libras nos espaços escolares e do ensino do Português como segunda língua), a análise dos enunciados que a fundamentam, postos em diálogo com as propostas defendidas, mostra inconsistências e um olhar para a educação de Surdos que não se desloca do plano discursivo, na medida em que se reproduz, na proposição das práticas inclusivas, o passado que excluiu as pessoas surdas dos processos educacionais/sociais. (LODI, 2013, p.61).

Devemos, assim, na elaboração do currículo, propor um ensino a partir de uma concepção que reconheça o outro, sua cultura, os elementos de seu cotidiano a serem estudados, analisados, problematizados, entendidos como forma de afirmação da autonomia. Não se busca, dessa forma, "fazer para", e sim "fazer com" os estudantes, pensar nessa finalidade do ensino é fundamental.

Freire afirma:

> esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quanto o educador-estudante se encontra com os estudante-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. (FREIRE, 2016, p. 115).

Com esse intuito, a pesquisa[88] e a convivência com os intérpretes no espaço pedagógico permitem perceber as dificuldades, enfrentamentos, superações e desafios do ensino de Filosofia com o estudante Surdo no espaço inclusivo, pois pensar no texto filosófico em como disponibilizar o acesso respeitando a diversidade linguística do estudante, a mediação e explicação feita na Língua Portuguesa oral que precisa ser compreendida pelo TILS para sua tradução em tempo real pelo estudante, portanto sinais de termos técnicos, que durante o discurso precisam que o intérprete tenha conhecimento da intencionalidade da mensagem para repassar ao estudante, são algumas das dificuldades.

Entre as várias dificuldades desse processo, salientamos a questão do desconhecimento, por alguns educadores, da Libras como língua; a necessidade de convencimento em relação ao aprendizado da Língua de Sinais pela comunidade escolar; a necessidade do aprofundamento do domínio linguístico de Libras; a ausência do tempo necessário para que o intérprete possa dialogar com os vários agentes educacionais, a fim de pensarem juntos estratégias para ensino e aprendizagem; a carência de conhecimento dos conceitos específicos das disciplinas escolares pelos intérpretes.

Trabalhos de interação com o professor o básico da Libras, colaborar na adaptação curricular diante das possibilidades (tempo, conhecimento, abertura para sugestões), afirmar a importância da cultura surda, da Língua de Sinais e da identidades surdas no processo de aprendizagem são elementos que vão sendo apresentados aos educadores na proporção do conhecimento sobre essas temáticas, verificando-se uma relação de colaboração de acordo com a intérprete 05 "sempre que possível forneço orientações aos professores sobre meios de se adaptar provas, trabalhos aos estudantes". (INTÉRPRETE 05, 2011).

Considerando a importância do conhecimento filosófico na formação, a fim de garantir a mediação, é fundamental a presença do intérprete nas salas de aula inclusivas, como possibilidade de respeitar a condição linguística do estudante Surdo.

---

[88] Através do primeiro momento da pesquisa e o questionário aplicado aos intérpretes conforme o apêndice 2.

Apesar de reconhecer que o ideal na educação bilíngue no espaço pedagógico seria a presença de professores bilíngue, mas na escola inclusiva onde a presença do professor bilíngue e as condições de trabalho,[89] verificamos a importância do intérprete, mesmo considerando relevante os alertas de Silva (2016) sobre a impossibilidade de interação contínua, como, por exemplo, em horários de intervalo, ou sobre a dificuldade de se propor um trabalho com os conteúdos adequados conforme constatam os dados desta tese.

4.8 RELATO DE PRÁTICAS DA APRENDIZAGEM FILOSÓFICA: OBSERVAÇÕES(M5/2015 e M6/2016)

Uma das constatações no que tange à aprendizagem filosófica consiste em entender quem são os estudantes e de que forma ocorre a mediação do professor de Filosofia.

Importante relatarmos um exemplo ocorrido quando um professor[90] apresenta a lógica aristotélica, e a estudante surda sinaliza que tem uma pergunta, o intérprete levanta a mão e expõe ao docente que a estudante X (Surda) possui uma dúvida. Nesse momento o educador se aproxima do intérprete para que seja, então, anunciada a questão, como, no aspecto da lógica: De que forma se aplicaria Aristóteles hoje? A resposta, então, é feita para a estudante como um elemento circunstancial.

A narrativa descrita acima faz-se necessária para apontarmos a necessidade de valorizar a participação de todos os agentes, de ressaltar a importância da investigação do conhecimento, de considerar "a vida cotidiana [que] tem uma história própria, que é descontínua, que não se explica a si mesma, cujo sentido mais amplamente social é adquirido nos seus entrelaçamentos com o movimento histórico da sociedade" (REGO, 2011, p. 156).

O educador de Filosofia, ao considerar o estudante que expressa um questionamento, uma abertura a investigação filosófica, sobre esse conhecimento, pode auxiliar num viver e agir no mundo. Para esse fim, deve ressaltar o interesse,

---

[89] Presença de estudantes Surdos e ouvintes é preciso ministrar as explicações em uma língua.
[90] Essa análise é fruto do quinto momento da pesquisa conforme descrito na seção 4.1.

demonstrando o valor que a pessoa possui, com respeito à alteridade, segundo descreve Freire (2016, p. 116), "A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e outros". Respeito na valorização e visibilidade da comunicação, no empenhar para que a dúvida do outro seja percebida como importante para o pensar, auxiliando a romper preconceitos no fazer da educação para que ela não seja bancária, colonialista, de quem sabe, para que desconhece. A abertura para outrem colabora com o posicionamento respeitoso de reconhecimento do Surdo; nos Estudos Surdos observamos que os ouvintes que

> admitem a alteridade, a diferença de "ser Surdo". [...] estão alcançando uma maior tolerância e encontram mais espaço para a produção simbólica da cultura surda e possibilidades maiores para continuar sua distinção social como Surdos. Além de narrar e defender a alteridade surda, esses ouvintes também entram na causa social surda, incentivando-os para a política da diferença e para a conquista do seu espaço cultural, ou seja, espaço de um novo desenvolvimento cultural. (QUADROS, 2006, p. 182).

É necessário considerarmos que os vários aspectos destacados pelo estudante Surdo não são pontuais ou de relevância particular, de interesse apenas para ele; essa observação permite uma abertura para o diálogo por caminhos de implantação do laboratório de investigação filosófica no espaço da sala de aula.

Sobre o questionário (M1.1/2011), gravaram-se perguntas em Libras, e, posteriormente, foram exibidas aos estudantes Surdos para responderem em Língua de Sinais. Os estudantes Surdos afirmaram a relevância de uma metodologia que permite a produção e a socialização ao coletivo a partir da Libras.

FOTOGRAFIA 1 – "ESTUDANTE SURDA ARGUMENTANDO".[91]

FONTE: O autor (2011).

Essa perspectiva de considerar a exposição e o questionamento é importante para todos os estudantes do ambiente pedagógico, visto todos ganharem com considerações do questionamento por tratar-se de um ponto de vista de um mesmo objeto, auxiliando, dessa forma, na compreensão globalizada dele. Por exemplo, a expressão – uma vez que refletir a partir dos elementos compartilhados pelos estudantes – possibilita que a reflexão filosófica não seja compreendida somente como um conhecimento que se deve saber, mas como algo que se vive, que está no agir, sendo um elemento que pode ser incorporado por todos.

[91] Colaboração da TILS Maria Carolina.

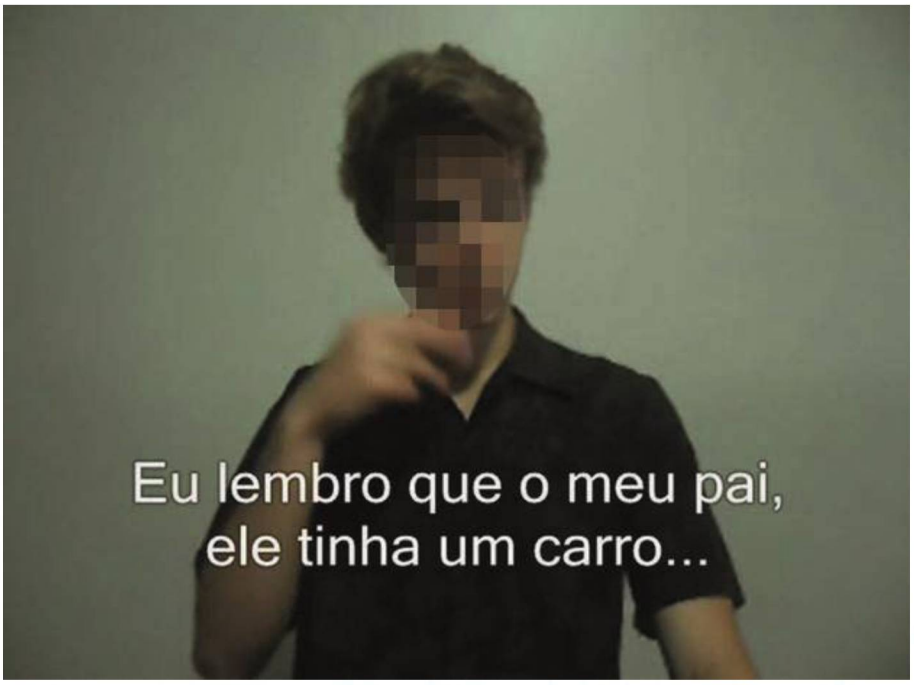
FOTOGRAFIA 2 – ESTUDANTE RESPONDENDO O QUESTIONÁRIO BILÍNGUE (M1.1 /2011)[92]

FONTE: O autor (2011)[93].

Para pensar no “conheça a ti mesmo”, utilizei além do texto Alcebíades de Platão, o filme milagre de Anne Sullivan que é baseado na vida de Helen Keller, que era surdacega, solicitei que os estudantes pesquisassem quem foi Helen Keller e como saber quem somos pode colaborar para entender nossas atitudes e aspirações. Depois os estudantes foram estimulados a pensar e produzir um vídeo sobre sua própria história, analisando o que consiste ser: viver em sociedade, na qual tudo que se é e se faz impacta os vários campos de convivência.

[92] Referente ao momento 1.1 da pesquisa, conforme descrito na seção 4.1.

FOTOGRAFIA 3 – PARA PENSAR NA PRÓPRIA HISTÓRIA[94]



FONTE: O autor (2014).

Uma estratégia que utilizo nas aulas é que os materiais realizados pelos estudantes Surdos e ouvintes, solicitava legenda, para a elaboração do trabalho sempre era dado tempo pedagógico adequado.

Uma dos vídeos retrata a história de vida de um estudante Surdo (fotografia 3) momento da descoberta da surdez pela família, a procura por informações e diagnóstico médico, com indicação de uso de um aparelho auditivo; para isso, devido o preço ser elevado, o pai vende o carro da família para adquiri-lo, Destaca-se, no relato, a dificuldade que o estudante enfrentou com práticas pedagógicas voltadas para a oralização e o prejuízo para seu aprendizado, enquanto ele poderia ter aprendendo e utilizando Libras, havendo por parte do estudante um reconhecimento do seu desenvolvimento. No momento de socialização das produções em sala de aula e indagações sobre o levantamento dos dados, a gravação, as ideias oriundas da atividade, o estudante comenta que, durante a produção em sua casa, a família ficava curiosa para saber o que ele fazia no quarto e gravando, depois que terminou a produção ele mostrou para os familiares e conta que eles se emocionaram por rever elementos da vida deles. A atividade de reflexão sobre a importância de pensar em

[94] Vídeo foi produzido a partir da solicitação que realizei com professor de Filosofia para o estudante no ano de 2014.

que somos, a mediação através de vídeo e pesquisa de Hellen Keller, e o desafio de analisar e produzir um vídeo curto de até seis minutos sobre a própria história permite a investigação com os familiares e amigos, a selecionar, narrar e depois a socialização e interação com os outros sobre as escolhas feitas no processo produtivo e como analisa os acontecimentos e seus efeitos em sua vida. Depois de concluído os vídeos eram exibidos para a sala, com o protagonismo do estudante que tinha de explicar o que foi feito e o porquê. Um ponto importante dessa produção foi o estudante considerar que após o aprendizado da Libras e ser matriculado numa escola que tinha o intérprete, como seu desenvolvimento havia melhorado e o interesse pela escola melhorou.

Outro ponto que indagávamos é qual elemento da Filosofia se relacionava com sua história? Uma das questões que ele apontou foi a "importante perguntar, investigar as coisas" (ESTUDANTE Hamilton (M4/2014)), algumas vezes não sabemos porque as coisas ocorrem de determinada maneira. Outra estratégia metodologia que utilizo é solicitar a construção, ao longo dessa atividade de pesquisa de coleta, produção e edição do vídeo, e a confecção de mapa conceitual[95], que era também apresentado em cartaz para a sala, havia interação perguntas feitas e traduzidas para Libras[96], a fim de utilizar uma metodologia que colaborou para os estudantes entenderem a Filosofia, a relevância do diálogo, da pergunta para pensar, filosofar e viver.

[95] O uso do mapa conceitual no ensino da filosofia pode ser verificado na seção 3.1.2.1 O mapa conceitual – uma possibilidade de trabalho com o texto filosófico dessa tese.

[96] Atividade realizada pelo profissional de TILS que traduzia para Libras as perguntas feitas em português e também fazia a tradução das respostas ou indagação do estudante produzia em Libras para o português oral.

FOTOGRAFIA 4 – COMO AS PESSOAS SE SENTEM FRENTE À COMUNICAÇÃO EM LIBRAS[97]

FONTE: O autor (2014)

No desenvolvimento das nossas aulas de Filosofia na escola inclusiva, propus um desafio para os estudantes: analisar algum elemento do seu cotidiano através dos conceitos e textos filosóficos estudados em sala de aula. Essa atividade foi desenvolvida ao longo de três meses[98], de maneira concomitante com as aulas, tendo como objetivo o aprendizado filosófico, a participação dessas produções em café filosófico[99] e posteriormente o encaminhado da produção para olimpíada filosófica realizada pelo NESEF/UFPR[100].

---

[97] Título da fotografia utilizamos o mesmo da produção dos estudantes.

[98] Como salientamos anteriormente a escola nesse momento contava com uma organização curricular denominada de Ensino Médio por blocos, o que fazia que a disciplina de filosofia fosse ministrada durante seis meses ao longo do ano letivo com carga horária de três horas aulas semanais.

[99] O café filosófico que organizava tinha a seguinte estrutura, convidar um ou dois pesquisador da universidade, muitas dessas colaborações ocorrem com membros e coordenador do NESEF/UFPR que faziam uma consideração filosófica a partir dos materiais dos estudantes que eram exibidos anteriormente a fala a todos os participantes, o local desses encontros foi nas edições de 2013, 2014 e 2015 no auditório do município de Pinhais denominado Cenforpe, no ano de 2014 e 2015 convidamos outras duas escolas do município para participação no evento e contamos com aproximadamente 500 estudantes onde exibimos aproximadamente 15 a 20 vídeo realizado pelos estudantes onde eles eram os protagonista do evento, ao final o(s) pesquisadores da universidade(s) faziam sua apresentação sobre a experiência do filosofar dos estudantes, conceitos presente nas produções discentes.

[100] A Olimpíada de Filosofia do NESEF/UFPR é uma atividade realizada desde o ano de 2011, que tem como finalidade o estímulo de atividades realizada por estudantes até 2017 era somente do Ensino Médio e no ano de 2018 foi ampliado para o Ensino Superior. Tendo na leitura dos textos filosóficos e a análise crítica das relações sociais, o tema das edições é amplo a experiência do filosofar, e o critério para participar é respeitar o edital, não havendo premiação ou ranking entre as produções sendo esse diferencial dessa olimpíada em relação a outras como a Olimpíada de Matemática. O foco na Olimpíada

A maneira que trabalho com os estudantes consiste em apresentar conteúdos que vamos estudar ao longo do ano letivo, depois selecionar um ou dois textos considerando a turma e os conteúdos pertinentes, segundo o PPC e os documentos oficiais; o interesse e problema dos estudantes também são importantes nesse momento. Providenciar o texto para empréstimo aos estudantes, a biblioteca da escola que trabalho possui um acervo com alguns títulos, uma vez que todo ano solicitamos a aquisição de um título em quantidade suficiente para trabalhar com uma turma de 40 estudantes e durante esses dozes anos na instituição conseguimos acumular algumas obras, ou mesmo a possibilidade de oferecer o texto em pdf em plataforma como Edmodo[101] ou xerox.

Durante as aulas apresentamos o contexto do pensador (aspectos históricos, econômicos, sociais, políticos e filosóficos), quais problemas podem ser encontrado nas obras do autor(es) que serão estudados. Para realizar essa etapa costuma solicitar que os estudantes realize, a seguinte atividade: durante uma semana escreva em uma folha diariamente o que lhe incomodou e, na semana seguinte, eles podem expor alguns desses problemas, analisar se houve mais de um dia que o problema se repetiu, ouvir comentários dos colegas e perceber que as investigações dos pensadores também parte de uma questão que, muitas vezes, não está explicita mas é presente no objetivo do texto e conceito do filósofo. Surgem provocações importantes sobre o valor que a família atribui a eles, uma vez que, segundo os relatos, não se importam com o que fazem nem que horas eles chegam, outros falam que a vida não tem sentido "tenho vontade de morrer"[102](Estudante Maria, 2018), ou ainda o que preciso para ser valorizado pela sociedade é dinheiro, essas entre tantas outras expostas em sala; ou mesmo quando solicitamos que escreva uma carta tendo como

---

de Filosofia é promover o diálogo filosófico entre os estudantes e professores do Ensino (Médio e Superior), permite um espaço de formação e interação dos participantes, o evento costuma ocorrer no segundo semestre do ano letivo, pois a ideia é demonstrar o que ocorre na sala de aula, a coordenação da olimpíada a qual faço parte salienta para que ocorra evento na escola, também de maneira regional e a finalização da etapa regional costuma ocorrer nas dependências da UFPR em Curitiba. Essa possibilidade de permitir que os estudantes possam realizar uma atividade na Universidade Pública como UFPR é importante na vida deles, colaborando com seu capital cultural e valorizando a produção que eles realizarem na escola com a orientação de seus respectivos professores. Maiores informações podem ser encontrado através do endereço http://www.educacao.ufpr.br/portal/NESEF/olimpiadas-filosoficas/.

[101] Edmodo é um site como se fosse um facebook educativo onde depois do cadastro o estudante possui um login e senha, permitindo ao professor disponibilizar materiais, atividades e realizar interações. Tenho utilizado desde 2011 dessa ferramenta para potencializar o acesso de materiais e interação com os estudantes.

[102] Material que obtivemos durante as nossas aulas com uma estudante do 3 ano do Ensino Médio.

título "Quem sou eu?" Demarcam temas que a Filosofia ao longo da história tem materiais para contribuir com essas dúvidas.

Uma vez que obtemos informações sobre questões pertinentes as estudantes, consideramos os documentos norteadores da disciplina, produzimos um encaminhamento para realização do vídeo pelos estudantes, apresentando tema, texto que será utilizado[103], objetivo, metodologia, critérios e prazos. Explicamos cada um dos pontos e orientamos o estudante no processo de realizar o fichamento,[104] Para os estudantes Surdos sugerimos a leitura que estes, a gravação do vídeo em Libras sobre o que entenderam e consideram importante: de posse do vídeo escrevem em Língua Portuguesa as ideias ou dúvidas referentes a cada unidade de leitura que sugerimos ser diária (que o estudante reserve 30 minutos por dia para realizar a atividade).

Durante as aulas seguintes abordamos os conceitos principais do autor, problemas e objetivos e a pertinência de estudar o autor, realizando mapas conceituais a partir de fragmentos da obra do filosófico; verificamos e orientamos nas dúvidas dos estudantes referentes a leitura; de maneira sistemática utilizamos uma aula na semana para ver o fichamento e colaborar no entendimento, indagando sobre a relevância do conceito e ideias presentes na sociedade atual e nos problemas que eles percebem em sua vida. Depois de 3 semanas orientamos os estudantes para montar um roteiro para guiar as gravações, baseado na obra e um problema presente no cotidiano deles e ou na sociedade[105].

Depois, eles gravam e editam em horário extraclasse (fotografia 04) quando encontram dificuldade, apresentam na sala e coletivamente pensamos estratégias. Finalmente, apresentam o trabalho para o coletivo da sala, que estimulamos e perguntem sobre os conceitos, problemas e soluções que eles ofereceram na produção. Quando necessário, eles têm mais uma semana para acrescentar ou modificar elementos oriundos do processo de socialização, comentários e indagações

---

[103] Nessa perspectiva de oferta do texto de filosófica sentimos falta de texto da história da filosofia e seus pensadores em Libras para a respeitar a língua natural do Surdo, realizamos junto com os TILS da escola um esforço para tentar suprir de maneira instrumental essa demanda, mas precisaria de uma política para essa demanda todavia essa questionamento importante, sendo relevante para o aprendizado filosófico esse respeito linguístico pode ser objeto de um futuro trabalho deste ou de outros pesquisadores sobre a ausência de textos em Libras no processo de escolarização.

[104] Reservamos uma aula para explicar os passos do fichamento tendo como fonte básica a seguinte obra: WEG, Rosana Morais. **Fichamento**. São Paulo: Paulistana Editora, 2006.

[105] Na escola que trabalho o professor de Arte que também trabalha com cinema, colabora com os estudantes ensinado o uso de recurso de iluminação e plano para uso da linguagem cinematográfica.

feitas e posteriormente eles apresentam à comunidade no café filosófico, conforme fotografia 05.

FOTOGRAFIA 5 – APRESENTAÇÃO DE PRODUÇÃO NO CAFÉ FILOSÓFICO POR ESTUDANTES SURDOS

FONTE: O autor (2014)

Essa questão de se indagar sobre o que foi aprendido, como a Filosofia se encontra presente no cotidiano. Outras temáticas também foram abordadas como o valor da arte no pensamento de Platão. Foram solicitadas leituras do capítulo X da *República* de Platão (1996a) e a produção de vídeo escola, considerando conceitos do texto e do cotidiano. A atividade, para isso, teve uma duração de 4 meses[106], dadas as várias etapas de confecção: (I) durante as aulas, em primeiro lugar, foi apresentado o autor, as condições para produção da obra, os elementos conceituais e importantes; (II) os estudantes, então, realizavam mapas conceituais e (III) apresentavam em Libras e em Português, sempre com o auxílio do TILS, que realizava a tradução de Libras ou de Português, a depender de quem estava apresentando.

Nesse momento a mediação do docente é fundamental, auxiliar a perceber novas possibilidades, estimular os colegas a formular questionamentos, ressaltar a importância do perguntar para a Filosofia. "Os termos da Filosofia designam conceitos e remetem a problemas" (RUSS, 2010, p. 23). Sendo que "é o problema que traz seu

[106] Esse ano a escola não fazia mais parte da proposta de Ensino Médio em Blocos e a disciplina foi ministrada durante todo o ano letivo com duas aulas semanais.

verdadeiro fundamento filosófico à discussão: este núcleo último de compreensão constitui a base sólida do exercício, seu fio condutor" (RUSS, 2010, p. 33).

Quando os estudantes conseguem perceber que o perguntar sobre o entendimento do outro não consiste em rebaixá-lo, e sim num valorizar o esforço de produção na busca sincera por entender a compreensão que outrem fez sobre um elemento conceitual, abrem-se para dialogar sem superioridade com o conhecimento, e o impacto na vida cotidiana superar a arbitrariedade cultural na tentativa de apreender, junto "com", novos elementos relevantes para conhecer, viver e agir. Essa perspectiva é demonstrada na produção da estudante surda na fotografia abaixo.

FOTOGRAFIA 6 – TRABALHO PRODUZIDO NA AULA DE FILOSOFIA[107]

FONTE: O autor (2015).

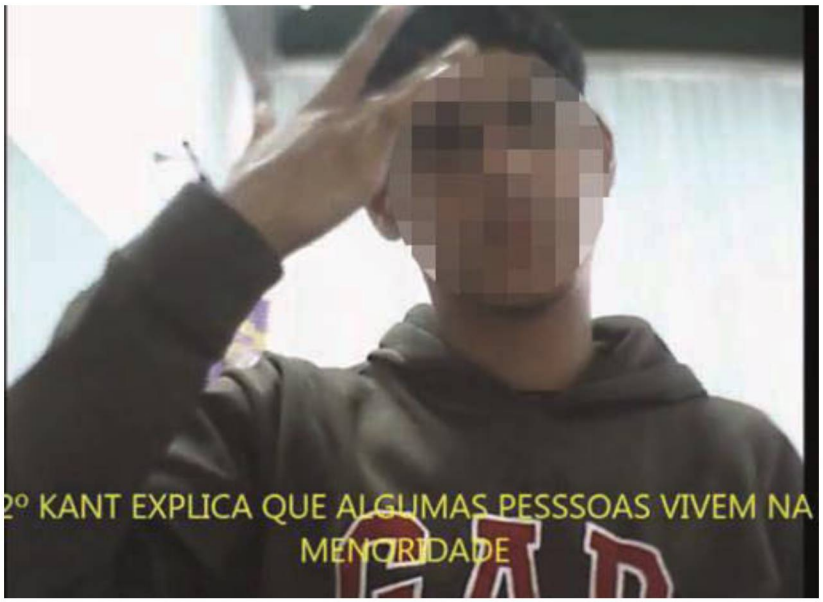
Essa descrição da produção do exercício do filosofar indica como o docente deve dialogar com os estudantes, conforme fora descrito na seção 3 desta tese.

Sobre as atividades decorrentes do uso do vídeo escolar, trabalha-se na explicação do que consiste o esclarecimento para Kant, e como os estudantes Surdos utilizavam outros espaços para leitura e entendimento do texto, com auxílio da pesquisadora e professora entrevistada que realiza atendimento educacional especializado com os Surdos e mantinha contato frequente com o professor de Filosofia.

[107] Vídeo foi produzido a partir da solicitação que realizei como professor de Filosofia em uma Escola Estadual a estudante no ano de 2015 em uma escola inclusiva.

Abaixo se mostra um trabalho realizado por estudante Surdo, para ser exibido em aula de Filosofia, sobre o entendimento do texto de Kant sobre o que é esclarecimento.

FOTOGRAFIA 7 – PARA KANT, O QUE É ESCLARECIMENTO?



FONTE: O autor (2015).

Esse foi um trabalho produzido e exibido em sala de aula e em café filosófico, realizado pelo professor no município junto a três outros colégios – explicando as questões presentes no texto *O que é esclarecimento?*

FOTOGRAFIA 8 – SALA DE ESTUDOS

FONTE: O autor (2015).

Essa aproximação é fundamental para saber como o texto se organiza e, as implicações, do Português como língua diferente da língua natural para o Surdo.

Algumas vezes os Surdos levam os textos de Filosofia que trabalhos em sala para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), as professoras no AEE[108], para auxiliar no processo da leitura e de elaboração do fichamento, e as dúvidas mediante a leitura, escrita e a mediação que ocorria no AEE colabora com meu trabalho quando os estudantes ou as professoras que trabalhavam com os estudantes no contraturno manifestam essa indagação e como seria pensar determinado conceito considerando a cultura surda, a língua visual espacial própria do estudantes.

> O estudante Surdo que vem para trabalhar com o processo de letramento em Língua Portuguesa, para dar continuidade ao trabalho pedagógico exigido no contexto inclusivo. Então, não posso deixar de trabalhar em conjunto com os conteúdos que ele está desenvolvendo na escola regular. A proposta utilizada é o letramento pergunto quais os conteúdos estão sendo trabalhado nas disciplinas, bem como em Língua Portuguesa e faço a adequação do trabalho considerando o conhecimento de LIBRAS e da Língua Portuguesa do estudante. Busco trazer gêneros textuais que colaborem com os conceitos e conteúdos que estão sendo trabalhados no ensino regular é muito difícil conseguir trabalhar com todas as áreas né porque a disciplina de Língua Portuguesa, mas o letramento é feito nas outras áreas do conhecimento. [...] O ensino da filosofia quando começa estabelecendo uma conversa com os estudantes Surdos é parte de uma discussão do que ele já conhece sobre aquilo, para depois ir para o texto facilita o processo do letramento [...] A conversa com o professor da disciplina auxilia a entender o que está sendo trabalhado. Como o processo do trabalho pedagógico com a Língua Portuguesa na perspectiva do letramento pode colaborar com o estudante Surdo e na realização da atividade solicitada na sala regular, tento conciliar o trabalho com o Português para Surdos com o conhecimento que ele precisa desenvolver nas disciplinas. [...] deixo eles produzirem o vídeo após entenderem o texto que o professor de filosofia solicitou, peço para inserir a legenda em Português e depois vamos juntos trabalhando a questão da língua o que foi sinalizado e o que corresponde na Língua Portuguesa, os ajustes necessários e o papel do gênero textual nessa produção. (Professora do AEE[109], 2016).

Percebemos que a comunicação entre o coletivo do espaço escolar é fundamental para possibilitar adequações, entendimentos, estabelecer

---

[108] Na escola que trabalho esse atendimento é oferecido ao Surdos por duas professoras, uma professora surda bilíngue (formada no curso de Letras Libras da UFPR) para ensinar aspectos referente a Libras e por outra professora ouvinte bilíngue (português com proficiência em Libras e mestrado sobre o letramento de Surdos) que trabalha o processo do letramento do Surdo.

[109] Material coletado pelo autor da tese com à professora do AEE que trabalha junto à instituição em que ele desenvolve os trabalhos de docência. A professora é formada em língua portuguesa e inglês, possui mestrado em trabalho com o letramento de Surdo, sendo uma pesquisadora engajada com a comunidade surda, preocupada com o aprendizado adequado dos estudantes Surdos.

encaminhamentos metodológicos adequados. A professora do AEE[110], descreve-se o contato com a professora Surda que trabalha com os estudantes e a comunidade escolar, fundamental no desenvolvimento e aprendizado.

Ao reconhecermos que a equipe pedagógica deve estar envolvida para que o trabalho possa ocorrer de maneira a realizar o aprendizado, o campo acadêmico tende a produzir melhores resultados, assim que ocorre a união dos vários agentes em torno do Projeto Político-Pedagógico; reconhecer quem são os estudantes, valorizar sua produção são estratégias pedagógicas que produzem significativos resultados no processo de ensino e aprendizagem. Conforme ilustra a fotografia 9 da mesa de abertura do café filosófico, contamos com a presença de três colégios onde os estudantes (Surdos e ouvintes) realizaram a exposição e explicação de suas atividades a partir das aulas de filosofia.

[110] Fui entrevistar a professora ouvinte bilíngue que atende os estudantes no AEE, os quais ministro aula de filosofia, por considerar que as questões e diálogos que realizamos devido aos textos de filosofia que os estudantes tinham atividades serem levados no atendimento e serem utilizados dentro do processo de letramento, pode contribuir para entender a importância da conhecimento da cultura surda, de professor bilíngue, do respeito a condição linguística do estudante e da necessidade do texto em Libras. Importante mencionar que no quinto e sexto momento da pesquisa durante as observações e conversa com os professores de filosofia dos respectivos estabelecimento em nenhum momento foi demonstrado ligação ou conversar ou interação com os professores do AEE o que demonstra que essa atividade que percebi na escola não é uma política pública para o Atendimento Educacional Especializado e sim depende do engajamento, do tempo, abertura da escola e dos profissionais para que ocorra uma colaboração no que corresponde a pensar no texto de filosofia considerando o respeito aos elementos linguísticos e culturais do estudante.

FOTOGRAFIA 9 – MESA DE ABERTURA DO CAFÉ FILOSÓFICO

FONTE: O autor (2015).

Observação considerável no campo foi a dinâmica das aulas de Filosofia. As práticas cotidianas do ensino, segundo Rockwell (1997),

> El conjunto de prácticas cotidianas resultantes de este processo es lo que constituye el contexto formativo real tanto para maestro como para estudantes. A partir de essas prácticas los estudantes se aproprian diversos conocimientos, valores forma de vivir y de sobrevivir[111]. (ROCKWELL, 1997, p. 14).

Em algumas observações, durante os momentos cinco e seis (M5/2015) e (M6/2016) da pesquisa, notamos a seguinte estratégia metodológica: o professor, no primeiro momento realizava uma sistematização do conteúdo no quadro, enquanto aguardava que os estudantes copiassem, realizava a chamada. Depois fazia uma exposição oral das implicações daqueles conceitos, solicitando posteriormente uma atividade.

---

[111] "O conjunto de práticas cotidianas resultantes do processo educativo é que constitui o contexto formativo real tanto dos professores como dos estudantes. A partir das práticas os estudantes se apropriam de diversos conhecimentos, valores, formas de viver e de sobreviver" (tradução do autor desta tese).

Nas primeiras aulas com a metodologia descrita acima, o professor explicou a filosofia política moderna, os contratualistas e os pensadores liberais, através de texto, explicação e atividades do livro didático.

FOTOGRAFIA 10 – EXPLICAÇÃO DO CONTEÚDO DA FILOSOFIA POLÍTICA COM APOIO DE TILS

FONTE: O autor (2016).

Nas aulas seguintes, o professor da turma de segundo ano utilizava trechos de vídeo com legenda para apresentar a temática e algumas implicações conceituais, depois realizava a explicação e solicitava aos estudantes atividades em grupo conforme se constata na próxima fotografia. Os estudantes Surdos se reuniam e debatiam as perguntas, sistematizavam depois as respostas em Língua Portuguesa de maneira dissertativa.

O professor exibiu um curta-metragem sobre a filosofia política segundo o pensador Karl Marx (2006), explicou a realidade vivida pelo pensador, sua produção e os conceitos como mais-valia, ideologia, burguesia, proletariado. Depois entregou a primeira parte do livro *Manifesto do Partido Comunista,* pediu para realizarem a leitura em casa.

Na aula subsequente, (fotografia 11), em que o intérprete não estava presente, o professor também relatou que a instituição fazia um revezamento dos profissionais[112], a ausência de dois intérpretes no espaço escolar dificulta o processo. O professor, então, solicitou que um estudante fizesse a leitura de um fragmento do texto entregue na aula anterior, sobre o Manifesto do Partido Comunista. Depois explicou à sala os tópicos da leitura, durante esse momento os estudantes Surdos (cinco no total) começaram a interagir entre si, mexer no celular, uma vez que a

[112] Cada semana o TILS ficava em uma sala com um grupo de estudantes, no início da semana havia a troca dos profissionais essa prática e que está sendo mencionado pelo professor como o revezamento dos profissionais (TILS).

ausência do intérprete inviabilizava a participação efetiva dos estudantes na dinâmica da aula.

Percebemos que na escola inclusiva seria importante contar com a presença de TILS por sala para promover o acesso o conhecimento ao estudante em Libras, respeitando a condição do profissional, pois o processo de tradução e interpretação e cansativo requer nível de atenção e a fisiologia requer, outro ponto seria evitar que os estudantes ficasse sem o profissional em necessidades como falta decorrentes de situações como doenças, pois como relatado a ausência inviabiliza o acesso ao conhecimento e consequentemente a aprendizagem.

Importante considerar, dessa forma, o alerta da pesquisadora Lacerda (2006, p. 173) sobre a inclusão escolar, uma vez que:

> para aqueles que conhecem a vivência escolar entre crianças ouvintes, as possibilidades de trocas entre estudantes e professores e a riqueza de informações que circulam quando se está em um grupo com o qual se compartilha uma mesma língua, a situação do estudante Surdo parece insólita [...] não se relaciona diretamente com os professores, tem apenas um interlocutor efetivo no espaço escolar, está sempre acompanhado por um adulto, configurando uma situação que não pode ser chamada de satisfatória. (LACERDA, 2006, p. 173).

Para que a legislação seja cumprida e o trabalho pedagógico executado, é preciso garantir que o conhecimento seja apresentado em Libras, que respeita a condição do estudante Surdo.

> Para o ingresso dos estudantes Surdos nas escolas comuns, a educação bilíngüe – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para estudantes Surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais estudantes da escola. O atendimento educacional especializado para esses estudantes é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. (BRASIL, 2008a).

Reconhecemos na presença da legislação o direito de o estudante ter o conhecimento em Libras, mas diante da perspectiva do que pode ser feito, o professor, como não consegue comunicar em Libras, irá explicar e mediar os conhecimentos filosóficos através da Língua Portuguesa, que é para o professor sua língua natural. Contudo sobre o que essa ausência produz, segundo afirma Silva (2016),

> Eu, enquanto pesquisador Surdo, apoio a proposta que aponta a Libras como principal língua de instrução no ambiente escolar, pois já presenciei vários Surdos sofrendo pela discriminação, com atraso no desenvolvimento linguístico e não podendo compartilhar da mesma cultura, entre outros fatores.(SILVA, 2016, p. 56).

Essa observação é corroborada pelos elementos das respostas dos entrevistados sobre a ausência do profissional TILS em sala de aula, bem como sobre o indispensável avanço na oferta de cursos de Libras e de formação continuada a toda a comunidade.

Na continuidade da aula, o professor solicitou a colaboração de um estudante Surdo (a pessoa de camisa cinza em pé próximo ao quadro, na fotografia 8), a fim de explicar aos demais colegas Surdos o assunto da aula.

FOTOGRAFIA 11 – EXPLICAÇÃO DO TEXTO DA FILOSOFIA POLÍTICA DE KARL MARX

FONTE: O autor (2016).

Na outra aula, com a presença do intérprete, o professor retomou a aula solicitando que os estudantes em grupo explicassem qual o problema destacado pelo autor do *Manifesto do Partido Comunista*. Tendo como uma questão? “O que é e qual o problema do Capitalismo”?

> O Capitalismo é desigual de social (entre pobres e ricos). O problema é as pessoas pobres obedecem o diretor da empresa, pouco salário e elas aceitam. O homem Marx ajudou os povos para fazer a revolução e mudou a sociedade. Aquela época era ruim, tinham trabalhadores duros como escravos, muitas pessoas trabalhavam e algumas não, porque algumas pessoas foram expulsas (sic) ou não queriam trabalhar. As pessoas ricas (algumas) tornaram pobres porque perderam empresas ou outro. Começou confusão (revolução) e algumas pessoas se organizaram para não bagunça social”. (Marta nome fictício, 2016(M6/2016)).

Algumas consideração da produção de Marta foi que respondeu primeiro que os colegas e começou a explicar aos colegas Surdos o seu entendimento, numa primeira sentença encontramos a tese de que o Capitalismo é desigual portanto que existe uma diferença entre ricos e pobres, mas o texto apresenta margens para dúvida sobre o aprendizado filosófico, pois na sequência apresenta a figura do diretor; será que este está em qual parte do processo da categoria rico ou pobres? isso não está resolvido no texto apesar de dar margens ao entendimento que seria rico. Outra ideia seria de que Marx ajudou a mudar a sociedade fazendo a revolução, algo que poderia ser explanado para entender se o erro é fruto do entendimento ou do uso da Língua Portuguesa na modalidade escrita para descrever a compreensão do entendimento. Ainda no texto, trata das pessoas ricas como burgueses, ser rico seria os donos do meio de produção (empresa), pois o texto da estudante aponta "as pessoas ricas (algumas)tornaram-se pobres porque perderam empresas" (Marta, 2016), considerando correto dentro da explicação dada na sala de aula o entendimento de que o burguês são as pessoas donas do meio de produção, sendo salientado pelo professor à turma em aulas anteriores a diferença entre receber um salário elevado e ser dono do meio de produção, pois mesmo recebendo um valor alto, a pessoa continua fazendo parte da categoria de proletariado (M6/2016), segundo a filosofia de Marx. Então o entendimento de alguns elementos presentes no texto precisariam de um aporte de informações que o texto não apresentam, precisando da mediação do professor para explicar a obra e os problemas abordados considerando o tempo histórico, as situações sociais e produtivas, o corpus teóricos do autor..

Por notar que a estudante Surda resolveu a atividade e começou a explicar aos colegas; no final da aula, fomos conversar com ela, sobre a filosofia estudada, e atividade[113]. A estudante fez um resumo do que havia comentado com os colegas em Libras e utilizamos da tradução da TILS para transcrevê-lo a seguir:

> *Próprio do Capitalismo interesse pelo dinheiro percebe que o trabalhador precisa da empresa para conseguir dinheiro e aproveita que ele precisa e paga pouco, ele reclama do salário, mas precisa, e o dono da empresa aproveita, o trabalhador faz hora-extra, trabalha todos os dias, mas quem cresce cada vez mais é o dono da empresa, que consome mais e explora o*

[113] Contamos com a colaboração da TILS durante esse processo pois o diálogo se estabeleceu em Libras solicitando que fizesse a voz da resposta da estudante. A pergunta norteadora foi o que ela explicou aos colegas sobre a atividade de filosofia sobre o problema do capitalismo?

trabalhador e ele continua pobre (Marta, 2016 conforme ilustra a fotografia 9 p. 181).

Quando associamos o resumo em Libras feito pela estudante com a resposta que ela fez em Língua Portuguesa na modalidade escrita sobre o problema do Capitalismo, conseguimos perceber que ela demonstra a divisão de classe entre o dono do meio de produção (empresa) e os trabalhadores que precisam do dinheiro na sociedade capitalista para viver. Outro conceito seria o da mais-valia, pois ela salienta que o trabalhador reclama do salário e busca através da hora-extra e do trabalho todos os dias, uma melhor remuneração, mas quem ganha mais e se desenvolve e o dono do meio de produção. A produção em Libras realizada ao final da aula demonstra um entendimento do processo de alienação, pois, a necessidade acaba por produzir no trabalhador uma perda da sua força de trabalho do tempo para viver, pois tem que trabalhar segundo o relato de Marta todos os dias fazer hora-extra e todo esse esforço beneficia o dono do meio de produção. Ainda em relação ao texto escrito em Português a dúvida sobre como ela entende o diretor, com a explicação em vídeo parece que ela compreende que ele também é empregado. Outros pontos que não foram explorados em nossa conversa ao final da aula foram sobre a questão da revolução e do papel de Marx nessa análise. Conforme pode ser observado na descrição é que a mediação e o entendimento para retomada e avaliação do professor de Filosofia podem se beneficiar do uso da produção em Libras durante as atividades avaliativas, e a relevância na escola inclusiva de contar com a participação da intérprete.

Outro ponto a ser objeto é a presença do professor bilíngue para as interações com os estudantes.

FOTOGRAFIA 12 – ESTUDANTE EXPLICANDO O CONCEITO DE MAIS-VALIA E ALIENAÇÃO

FONTE: O autor (2016).

Outra turma, de terceiro ano do mesmo colégio, também foi observada. Nesse caso, trabalhava-se sob a regência de outra professora.

Numa aula ocorreu um debate sobre a medida provisória para mudança do Ensino Médio, que desencadeou no território nacional e no estado do Paraná um protagonismo juvenil com a ocupação dos espaços escolares. Essa escola também fora ocupada pelos estudantes e, após um período de mais ou menos um mês, as aulas retornaram e as observações continuaram, com momentos de debate sobre as implicações da Emenda Constitucional e da reforma do Ensino Médio proposta em nível federal e com impactos nos estados e municípios, assim como na vida desses estudantes.

FOTOGRAFIA 13 – ESTUDANTE EXPLICANDO O CONCEITO DA FILOSOFIA

FONTE: O autor (2016).

As atividades avaliativas ocorriam em Língua Portuguesa através de questões de múltipla escolha ou descritivas, que eram entregues ao professor.

Na turma de terceiro ano, ocorreu um debate sobre a reforma do Ensino Médio, o estudante Surdo solicitou a palavra demonstrando (num diálogo ativo com a turma e com o docente) preocupação tanto no que diz respeito às políticas quanto no que seria ofertado para o Ensino Médio, considerando as condições de trabalho, o processo de inclusão e a presença do intérprete.

Em outra atividade, os estudantes, dentro de um prazo de 15 dias, leram 2 capítulos da obra de Nicolau Maquiavel (1996), *O Príncipe*, para apresentar pontos relevantes à turma. O estudante Surdo, para isso, fez a exposição em Língua de Sinais e, depois, realizou uma prova bimestral de múltipla escolha.

Constatamos, ao final da observação, que o estudante do terceiro ano em diálogo demonstra contratempos com os textos em Língua Portuguesa, nas avaliações, por exemplo, há dificuldades no entendimento das questões, por isso é relevante a interação no espaço pedagógico com outros Surdos. O estudante demonstrou interesse em continuar estudando, a princípio interessou-se por fazer vestibular na UFPR no curso de Letras/Libras, reconhecendo a importância da educação. O cursar Letras/Libras seria adequado segundo o estudante por oferecer

possibilidade de os conteúdos serem ministrados em Língua de Sinais. Pretende, com isso, ser professor de Libras, já demonstrando conhecimento da cultura surda e da importância de uma educação que respeite a cultura e a identidade do estudante Surdo.

A observação nesses espaços salienta o problema de pesquisa dessa tese que é: quais são as condições para que o estudante Surdo possa aprender Filosofia no Ensino Médio? (1) Uma das condições observadas para ensinar e aprender e o texto de Filosofia,(2) mas como ele é oferecido em uma língua que os estudantes observados não possuem um domínio pleno da Língua Portuguesa, seria considerar que o acesso a esses textos em Libras seria um ponto importante segundo nossa análise. Segundo a maioria dos entrevistados (M1.1/2011) e das observações (M5/2015) e (M6/2016), reconhece-se a importância da Libras conforme a exposição da seção 3.1 desta tese, sendo, dessa forma, essa prática recorrente e necessária na mediação pedagógica da disciplina de Filosofia.

O entendimento das explicações e conceitos filosóficos abstratos era, por vezes, pouco usuais na vida cotidiana da maioria dos estudantes incluídos de maneira pontual, o Surdo. A criação de um ritual de aprendizagem na aula de Filosofia colabora para o respeito à língua natural do estudante, sem com isso diminuir a oferta de conteúdos/conhecimentos, assegurando o direito ao acesso e aprendizado do conhecimento filosófico.

Sobre as atividades avaliativas em Língua Portuguesa para pessoas que possuem a Libras como língua natural: qual a finalidade dessa prática na disciplina de Filosofia?[114] Se a recepção filosófica é o foco do trabalho filosófico, o pensar em diversificar as atividades avaliativas, considerar as produções em Língua de Sinais para avaliar o processo de ensino e aprendizagem pode ser de grande valia.

Por isso, a importância da presença do intérprete, de se ter questões em Língua de Sinais e possibilitar que o estudante possa responder em Libras. A fim de corroborar para a prática, podemos pedir para filmar esse processo e, caso necessário, solicitar que se escreva a partir do vídeo respeitando o português como segunda língua.

---

[114] Verificar o anexo 2 – Prova do 3º Ano (p. 235) e Anexo 3 Prova de Recuperação do 3º Ano (p.239) e Anexo 4 Atividades (p. 241).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo das palavras
Alimenta as mãos
Cria... transforma a língua de sinais
Cria expressões... expressões faciais
A língua circula
Atravessa mundos
Modifica os ouvintes
Ganha espaço
A língua de sinais é pobre?
Não, **a língua é importante**
Ela se modifica
As mãos sinalizam
Uma letra
Outra letra
Letras-Libras
Os Surdos se desenvolvem
Ampliam seus horizontes
São reconhecidos...
Admirados
As mãos refletem
As mãos sentem
Nunca esqueçam:
Elas criam mundos!
Alexis Pier Aguayo, O balé das mãos (grifo nossos), 2016.

A temática do ensino da Filosofia com Surdos ganha relevância a partir da presença da disciplina de Filosofia, principalmente a partir da Lei nº 11628/2008 (BRASIL, 2008a) que garantia a presença, nos três anos do Ensino Médio, considerando que no Estado do Paraná a Filosofia como disciplina nas escolas estaduais já era obrigatória desde 2006, conforme a Lei nº 15.228 - 25/07/2006 (PARANÁ, 2006). E mesmo antes da legislação, o ensino da Filosofia já ocorria em muitas escolas do Estado, com a presença dos Surdos a partir da política da inclusão escolar que ganhou relevância no final do ano de 1990, tendo como base a ideia da universalização e da democratização da educação como elemento da cidadania.

Tendo como hipótese para a tese, **a recepção filosófica do texto de Filosofia pelo estudante Surdo na escola inclusiva do Ensino Médio por meio do uso da Libras**, foi salutar o estabelecimento do objetivo principal, como: analisar a aprendizagem de Filosofia com estudantes Surdos no Ensino Médio (escola inclusiva). A partir da contribuição do conceito da recepção filosófica no pensamento Agnes Heller (1983), para compreender a aprendizagem filosófica, a importância do *habitus* no cotidiano escolar conforme aborda Bourdieu (2014, 2011 e 2011c), as contribuições de Horn (2009) para pensar a mediação praxeólogica no processo de

ensinar com objetivo de proporcionar a aprendizagem filosófica constituiu-se o quadro teórico desta tese. A ideia do Bilinguismo, com Fernandes (2014, 2011a e 2003) esclarecendo a relevância do respeito aos aspectos linguístico, cultural e ético com o Surdo, as contribuições do campo epistemológico dos Estudos Surdos para pensar a Libras, cultura e as identidades surdas no processo de escolarização e a compreensão de como articular ao aprendizagem filosófica com pessoa surda numa escola inclusiva foi articulada a partir do estabelecimento de três objetivos específicos que orientaram nossa produção: 1) Problematizar a situação do estudante Surdo no contexto da escola inclusiva; 2) Identificar e analisar as condições de ensino-aprendizagem filosóficas dos estudantes Surdos no ambiente escolar; 3) Analisar como ocorre a recepção filosófica da aprendizagem do estudante Surdo em escolas inclusivas do Ensino Médio.

Os objetivos delinearam as análises e reflexões desenvolvidas, considerando as condições concretas para a recepção filosófica que consiste em identificar as pessoas, descrevendo os elementos que são relevantes para o processo da aprendizagem como a língua que, conforme Sacks (2010), é um "veículo de pensamento e comunicação" (SACKS, 2010, p. 16), uma maneira de interagir, desenvolver e relacionar-se. É importante entendermos o papel da cultura surda, como descreve Strobel (2013), sendo que a aceitação do diferente deve permear a expressão e a compreensão do mundo, sua capacidade de pensar e decidir no diálogo para construção de políticas e práticas.

Essa exposição é relevante para consideramos a formulação de currículo escolar que deve manifestar essa posição ética e dialógica com a alteridade. Um dos caminhos seria entender que as identidades surdas como descritas na produção de Perlin (1998), sejam guias da nossa abertura ao outro. Quando Strobel (2013) traça as imagens do outro sobre a cultura surda, a abertura para maneiras de ser que são válidas e diversas há a necessidade de superar a visão única e colonizadora do que seja a cultura e identidade correta, por isso é necessário considerar a história das pessoas, algo que remete à construção do *habitus* e a sua presença no campo educacional.

As apreensões durante o desenvolvimento deste trabalho sobre pensar no outro a partir do desvelamento proporcionado pelo cotidiano escolar, que demarcava um jeito diferente de entender, produzir e socializar os conhecimentos são evidências

que a pesquisa de observação participante proporcionou refletir a partir do trabalho com a disciplina de Filosofia.

É importante salientar que o problema de pesquisa que nos propusemos a conhecer: quais são as condições para que o estudante Surdo possa aprender Filosofia no Ensino Médio?, surgiu de minha prática como professor de Filosofia com Surdo numa escola inclusiva, que apresenta a política governamental de inclusão de Surdos e manifesta uma leitura com a qual não concordamos sobre a luta e a legislação conquistada pela comunidade surda, pois vemos a luta por uma educação bilíngue como fundamental para o aprendizado e o desenvolvimento do Surdo na prática das políticas governamentais que abordam a Libras como recurso de acessibilidade para Surdos, como apontam Fernandes e Moreira (2014).

Assim como uma rampa é necessária para um cadeirante se locomover, o , ao proporcionar o intérprete e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), pensa ter garantido a presença da Libras como aponta a legislação (Decreto nº 5.626/2006 e a Lei nº 13.146/2015) o direito à educação bilíngue para a pessoa Surda.

> A indiferenciação valorativa entre uma língua que representa a produção histórico-cultural de uma comunidade minoritária e o conjunto de recursos físicos, técnicos e materiais que constituem as tecnologias assistivas revelam um enorme distanciamento dos princípios do Bilinguismo. (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 64).

O Bilinguismo é defendido no campo dos Estudos Surdos e que defendemos para um aprendizado que reconheça a alteridade, e que o conhecimento ocorra de maneira ética, o que valoriza a criação de ambientes bilíngues que não fiquem restritos à sala de aula com o intérprete[115], mas que a Libras seja língua de instrução, de comunicação e interação em todos os ambientes escolares e com seus diversos agentes. O contato do estudante Surdo com adultos Surdos, permite apropriação e enriquecimento da cultura surda, colaborando com a constituição da sua identidade. A educação ofertada proporcione "destaque ao papel central da língua, da cultura e das identidades surdas como campo discursivo de luta, como prática de significação, de produção de sentido sobre o mundo". (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 64).

---

[115] Reconhecemos a importância do intérprete nas diversas salas de aulas, e verificamos a sua relevância no aprendizado e a mediação nos espaços que tivemos a oportunidade de observar através da pesquisa participante em sala de aula de Filosofia, todavia, estamos afirmando que o Surdo tem o direito a ter Libras presente nos vários espaços escolares e para isso é necessário uma educação bilíngue como defende a comunidade surda e o campo epistemológico dos Estudos Surdos.

Por isso, na seção2 da tese, abordamos a importância da Libras, da cultura, identidades surdas a partir da epistemologia do Estudos Surdos, fazendo menção a elementos da história onde o direito à alteridade foi negado, o processo da colonização e a busca de normalizar o outro através de práticas que proibiam o uso de elementos próprios do ser Surdo e isso prejudicava a aprendizagem, mas devido à luta da comunidade surda tivemos o reconhecimento da Libras em 2002 (BRASIL, 2002), o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL,2005) a Lei da Inclusão (nº 13.146/2015) que reconhece a importância da Libras e da educação que respeita a cultura e a identidades surdas, a necessidade da educação bilíngue, buscando entender quem é o Surdo que se encontra no Ensino Médio estudando Filosofia.

Na seção3, ao olhar para as condições do ensino de Filosofia avalia-se que a finalidade é a aprendizagem filosófica, considerando o estudante Surdo, no espaço da escola inclusiva durante o Ensino Médio. Um elemento analisado de maneira breve foi a exclusão do Ensino Básico brasileiro durante a ditadura militar no Brasil, os discursos presentes entre os filósofos sobre as condições necessárias para a presença da Filosofia nas escolas, suas lutas e resistência quanto à presença como disciplina curricular.

Ensinar Filosofia para estudantes (ouvintes e Surdos) como apontamos, durante o terceiro momento dessa tese, não pode ser espontaneísta, requer planejamento, respeito à legislação, educação, e à tradição do pensamento filosófico. E nesse viés, autores como Valese (2013) e Vieira (2012), entre outros, salientam a importância da presença do texto de Filosofia no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contato como elemento que possibilita o contato com os conceitos e problemas filosóficos a partir da produção dos próprios pensadores, é importante salientar que o uso do texto filosófico não garante sozinho o aprendizado filosófico, mas que essa atividade também não ocorre sem uso dessa tecnologia.

O entendimento sobre o ensino da Filosofia durante a história educacional brasileira é pertinente e crucial para entender a mediação que o professor de Filosofia deve realizar na escola inclusiva com o Surdo. Deve considerar ferramentas metodológicas para a leitura e exposição do texto de Filosofia, bem como respeitar as particularidades linguística, cultural e identitária surdas na exposição, interação e socialização do conhecimento filosófico.

Quando na seção II da tese mencionamos o valor da Libras, significa que os aspectos da cultura e da identidade são importantes no processo de escolarização,

como os documentos que norteiam o ensino da Filosofia na escola abordam aqueles que aprendem, a cultura das pessoas é incorporada de que maneira pelas políticas oficiais. Ao apontar que basta um recurso como entende a política governamental para que os Surdos possam aprender na escola como denuncia as pesquisadoras Fernandes e Moreira (2014) e percebemos que ensinar para promover a aprendizagem requer compromisso e conhecimentos superiores ao que é ofertado pela política governamental.

Apresentamos a ferramenta do mapa conceitual como instrumento que o professor pode utilizar para que os estudantes possam fazer a leitura e sistematização de conceitos que serão explicados considerando a língua em que tenham maior segurança. No caso dos Surdos, a possibilidade de explicar, indagar e responder em Libras foi uma estratégia que utilizei como pesquisador mas também como professor de Filosofia e a prática que desempenhei considero relevante compartilhar, não que seja o modelo a seguir, mas porque parece contribuir para a recepção filosófica do estudante Surdo, uma vez que permite de maneira simples e inicial uma troca entre professor e estudante com o uso da Libras, por garantir a produção utilizando da Libras como comentamos no seçãoIV em vídeos, mas fazer a interação, comentários e indagações a partir da língua natural do Surdo.

A compreensão do filosofar que abordamos na tese é fruto da concepção de Heller (1983) no que compreende que a recepção da Filosofia visa proporcionar ao responder as perguntas radicais que o ser pode se fazer (como devo pensar? Como devo agir? Como devo viver?) sendo que estes questionamentos, segundo a pensadora, consideram os carecimentos de que os seres humanos são portadores. As "objetivações filosóficas incitam o receptor a refletir sobre o modo como deve pensar, como deve agir, como deve viver" (HELLER, 1983, p. 33). Então, respeitar e considerar as pessoas, suas indagações e entender que aprender Filosofia não é decorar conceitos, mas se apropriar de maneira a utilizar-se deles para além do espaço escolar, ou seja, na vida nos utilizarmos do conceito bourdieusiano para incorporar no *habitus*.

A descrição do ensino apresentado na seção III foi feito, tendo a aprendizagem e os processos que a pesquisa participante junto aos estudantes Surdo em escolas inclusivas permite visualizar no ensino de Filosofia, buscando o significando e a importância da produção, da interação, do uso da língua das pessoas no processo do conhecimento. Importante salientar que as considerações são inscritas no campo

observado, podendo ter validade em outros espaços ou mesmo permitir pensar sobre a aprendizagem filosófica em outras realidades, mas a nossa argumentação é referente ao que foi observado.

Na seção IV apresentamos, inicialmente, como a pesquisa participante ocorreu, o que denominamos de momentos da pesquisa para as "notas de campo; este termo refere-se, coletivamente, a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo notas de campo, transcrição de entrevista, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais" (BODGAN; BIRKLEN, 1994, p. 150). Conforme sugerem os autores Bodgan e Birklen (1994), utilizamos de vários instrumentos para a vivência e coleta das notas de campo, o que permitiu perceber as dificuldades no processo do processo de ensino-aprendizagem, considerando professores, estudantes e intérpretes.

Entre os sete momentos da pesquisa podemos concluir, sem a pretensão de verdade absoluta, que:

1. Existe uma dificuldade da mediação pedagógica oriunda da oferta precária de formação continuada específica para que o professor de Filosofia possa se apropriar dos elementos na busca de construir condições de comunicar, utilizando a Libras com o estudante Surdo, e estabelecer uso de metodologias que favoreçam a cultura e identidades surdass.

2. A ausência de intérpretes em 1/3 das respostas obtidas no quarto momento de nossa pesquisa foi algo que sinalizou a necessidade de oferta pela mantenedora de curso de Libras para formação de TILS e para a comunidade escolar para que a inclusão ocorra de maneira plena.

3. A oferta de materiais pedagógicos , textos didáticos e paradidáticos em Libras, possibilita que as ideias presentes no texto possam ser apreendidas respeitando a língua natural do estudante Surdo. Também são elementos que a partir da nossa observação, poderiam colaborar com a aprendizagem filosófica.

4. É necessária a criação de espaços para a socialização das produções discentes com a comunidade escolar em Libras, o diálogo com os estudantes, possibilitando que as produções extrapolem o ambiente da sala de aula e sejam incorporados ao *habitus* do estudante e façam parte da cultura escolar.

Portanto nossa tese intencionou demonstrar a importância da Libras, da cultura e da identidades surdass, da oferta do texto em Libras, e solicitar que as atividades referentes à exposição da reflexão do estudante possam ser realizadas primeiramente

em Libras, com recurso do registro em vídeo para avaliação, possível retomada e correção. Assim, antes de solicitar atividades na Língua Portuguesa na modalidade escrita, consideramos, primeiro, o trabalho já realizado na língua natural do estudante Surdo. Pois o reconhecimento da importância da Língua de Sinais considerar que o texto de Filosofia tem um papel importante no processo de ensino e aprendizagem da Filosofia para a recepção filosófica e o desenvolvimento da reflexão filosófica é elemento que potencializa o filosofar do estudante Surdo.

A tarefa de chegar ao fim é sempre angustiante, pois existe muito a aprender e o que escrevemos mesmo que inscrito e com suas análises limitadas à nossa modesta observação, busca possibilitar novos diálogos, reflexões e atitudes que culmine com o aprendizado filosófico do Surdo no ambiente escolar.

E desejo terminar ratificando a importância da Língua de Sinais com as palavras de Nelson Pimenta, com profunda gratidão à comunidade surda pela paciência em compartilhar comigo seus conhecimentos em relação aos quais espero, respeitosamente, ter sido interlocutor, com a certeza do muito que tenho a aprender e com a doce palavra final do fragmento do texto que apresento encerro, e a todos que colaboraram deixo meu obrigado pela ajuda!

Não conheço nada dessa língua de sinais
Não me interesso.
Ao largo vejo flores que brilham e brilham e brilham...
O que é aquilo?
Nado, nado, nado, nado ao seu encontro.
Quando me aproximo eles sinalizam diferente, de um jeito que não entendo.
- Essa sinalização faz parte da língua de sinais.
- Essa sinalização faz parte da língua de sinais?
Que bonito!
Gostei!
Cá estão os ouvintes que olham os sinalizadores
Entreolham-se...
e mandam
- Cale-se!
- Cale-se!
- Não!
Os sinalizadores continuam sinalizando
Sou convidado a aprender
E eu aprendo, aprendo, aprendo...
Amo!!!
Da flor, sua raiz me é dada.
E a guardo no coração...
Felicidade.
Felicidade.
Felicidade ...
- Tchau...
- Obrigado pela ajuda!
- Obrigado pela ajuda!

Nelson Pimenta de Castro - “Língua falada e língua sinalizada” - (grifo nossos)

REFERÊNCIAS

AGUAYO, Alexis Pier. **O balé das mãos**. 2010. Disponível em: https://isiscoscam.wordpress.com/2010/10/17/surdez/ Acesso em 20/10/2018.

ARANHA, Maria Lúcoa de Aruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à filosofia. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2013.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco:** texto integral. 4. ed. São Paulo: M. Claret, 2001.

AUSUBEL, David.P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: Uma perspectiva cognitiva. 1ª ed. Lisboa: Paralelo editora, 2003.

BEHARES, Luis. Línguas e identificações: as crianças surdas entre o "sim" e o "não". 2009 In: SKLIAR, Carlos (Org). **Atualidade da Educação bilíngue para Surdos**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p.163-188. Vol. 2. p. 131-148

BENETTI, Cláudia Cisiane. **Filosofia e Ensino**: singularidade e diferença entre Lacan e Deleuze. Ijuí: Unijuí, 2006.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. 8. ed. rev. Porto Alegre: Zouk, 2011a.

_____.**A economia das trocas linguísticas**: O que falar quer dizer. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

_____. **A miséria do Mundo**. 8ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011b.

_____. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004

_____. **Esboço de uma auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. **Escritos de Educação**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a.

_____. **O poder simbólico**. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011b.

_____. **O senso prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Os usos socais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Unesp, 2004.

_____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução:** Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011c.

_____. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correia. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51-62, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando A pesquisa participante.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001.

BRASIL. Coordenadoria nacional para integração da pessoa portadora de deficiência. **Declaração de Salamanca**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. LEI Nº 11.648, DE 31 MARÇO DE 2008a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11648.htm>. Acesso em: 25 setembro. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI,2013.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Res. CNE/CEB n. 02/2001; Parecer C NE/C EB n. 017/2001.

_____. Ministério da Educação. **Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 29 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 25 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014**. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>. Acesso em: 25 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>. Acesso em: 25 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto-Lei de Libras nº 5.626, 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 29 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva**: a fundamentação filosófica. v. 1. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **MEC**, n. Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, p. Prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro, 2008b.

CABRERA, Julio. **Diário de um Filósofo no Brasil**. 2. Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CAMPANER, Sônia. **Filosofia**: ensinar e aprender. São Paulo: Livraria Saraiva, 2012.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patricia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para Surdos: a história de lutas do movimento Surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba. Número 2/2014- Edição Especial p. 33-50, 2014.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005.

CAPORALI, Sueli Aparecida; DIZEU, Liliane Correia Toscano De Brito. **A língua de sinais constituindo o Surdo como sujeito**. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a14v2691.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2014.

CARNIEL, Fagner. **A invenção (Pedagógica) da Surdez**: Sobre a Gestão Estatal da Educação Especial na primeira década do século XXI. 2013. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2013.

CARNIEL, Fagner; RUGGI, Lennita. **Retratos da Surdez:** por um perfil da juventude usuária de língua de sinais em Curitiba. Rio de Janeiro**,** julho de 2009. Disponível em: <http://starline.dnsalias.com:8080/sbs/arquivos/15_6_2009_22_57_52.pdf>. Acessado em: 24/07/2010.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 5ªed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CARVALHO, Rosita Edler. Prefácio. In: FERNANDES, Sueli de Fatima. **Fundamentos para educação especial**. 2. ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpex, 2011b.

Castro, Nelson Pimenta. "língua falada e língua sinalizada. In: Castro, Nelson Pimenta. **A tradução de fábulas seguindo aspectos imagéticos da linguagem cinematográfica e da língua de sinais**. 2012. 165 f. Dissertação (mestrado em Estudos da Tradução) Universidade Federal de Santa Catarina.

CERLETTI, Alejandro A; KOHAN, Walter O. **A filosofia no Ensino Médio**: caminhos para seu sentido. Brasilia: Editora Universidade de Brasilia, 1999.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de Filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**: Ensino Médio. 14. ed. São Paulo: Ática, 2010

CHAUI, Marilena. **Iniciação à Filosofia**: Ensino Médio. 2. ed. São Paulo: Ática, 2013.

CHAUI, Marilena. **O ensino de filosofia no Brasil**: Três Gerações. In: CORNELLI, Gabrielli; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Marcio. Filosofia: Ensino Médio. Brasília: MEC; SEB, 2010.

CÓLERA. 1986. **Adolescentes.** Pela Paz em todo Mundo. Faixa 13. gravação independente,1986.

CÓLERA. 1986. **Direitos Humanos.** Pela Paz em todo Mundo. Faixa 6. gravação independente, 1986.

CORNELLI, Gabrielli; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Marcio. **Filosofia**: Ensino Médio. Brasília: MEC; SEB, 2010.

COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa Costa. **A educação do Surdo ontem e hoje**: posição sujeito e identidade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Meditações.** (Os Pensadores) São Paulo: Abril Cultural, 1983.

DORZIAT, Ana. **O outro da Educação**: Pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget. 1994.

DELL'ARINGA, A. H. B.; ADACHI, E. S.; DELL'ARINGA, A. R. A importância da leitura orofacial no processo de adaptação de AASI. **Revista Brasileira de Otorrinolaringologia**, v. 73, n. 1, p. 101-105, 2007.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de; CORPORALI, Sueli Aparecida. **A Língua de Sinais Constituindo o Surdo como sujeito**. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a14v2691.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2011.

Estudo aponta que taxa de evasão de universitários cresceu de 14% para quase 20%. 2011. **O globo**, 11 abril 2011. Caderno de educação, n.p. Disponível em: https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/estudo-aponta-que-taxa-de-evasao-de-universitarios-cresceu-de-14-para-quase-20-2798067. Acesso em 23/06/2011

ESTUDO aponta que taxa de evasão de universitários cresceu de 14% para quase 20%. **Globo**, 2011. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2011/04/11/estudo-aponta-que-taxa-de-evasao-de-universitarios-cresceu-de-14-para-quase-20-924216807.asp#ixzz1QweMBZl0>. Acesso em: 23 jun. 2011.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

FABBRINI, R. N. O ensino de filosofia no 2º. grau: uma "língua da segurança". In: MUCHAIL, S. T. **Filosofia e seu ensino**. São Paulo: Educ, 1995. p. 77-85.

FARIA, Wilson de. **Mapas conceituais:** Aplicações ao ensino, currículo e avaliação.São Paulo: EPU, 1995.

FAVARETTO, Celso. **Filosofia, ensino e cultura**. In: KOHAN, Walter (Org.). Filosofia: caminhos para seu ensino. Rio de Janeiro: Editora DP&A,2004.

FERNANDES, Sueli Fatima. **Educação de Surdos**. 2. ed. atual. Curitiba: IBPEX, 2011a.

_____. **Fundamentos para educação especial**. 2. ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpex, 2011b.

_____. **Educação bilíngüe para Surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, 2003.

_____. **Surdez e linguagens**: é possível o diálogo entre as diferenças. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998.

FERNANDES, Sueli Fatima. Nota de Revisão. In: _____. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013

FERNANDES, Sueli Fatima; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para Surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba. Número 2/2014- Edição Especial p. 51-70, 2014.

FERREIRA, Marco Maia; PRADO , Susana Agudo; CADAVIECO, Javier Fombona. **Educação Inclusiva**: Natureza e fundamentos. Revista nacional e internacional de educación inclusiva. Volumen 8, Número 3, Noviembre 2015

FOLSCHEID, Dominique; WUNENBURGER, Dominique. **Metodologia filosófica**.3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Alice Maria da Fonseca. Aquisição do Português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. 1999. In: Skliar, Carlos. (org.) **Atualidade da educação bilíngüe para Surdos**, 2ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, v. 2, p. 25-34.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro, 2016.

GAJARDO, Marcela. **Pesquisa participante na América Latina**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

GARCIA, Rosalba M. Cardoso. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise no campo da educação especial brasileira. 2004. Tese(doutorado em Educação).PPGE/ UFSC. Florianópolis, 2004.

GESSER, A. **Libras?**: Que língua é essa?: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GILES, Thomas Ransom. **O que é filosofar**. São Paulo: EPU, 1984.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem surdez e educação**. 4. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GOMES, Roberto. **Crítica da Razão Tupiniquim**. 8. ed. Curitiba: Criar, 1986.

GRANJO, Maria Helena Bittencourt. **Agnes Heller**: filosofia, moral e educação. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GUIMARÃES, Marcelo. **O ensino de filosofia no Brasil**: Três Gerações. In: CORNELLI, Gabrielli; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Marcio. Filosofia: Ensino Médio. Brasília: MEC; SEB, 2010.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 11ª ed. reimp. Rio de Janeiro:DP&A, 2011.

HELLER, Agnes. **A Filosofia Radical**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **O Cotidiano e a História**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HORN, Geraldo Balduino; MENDES, A. A. P. **Ensino de Filosofia**: método e recepção filosófica em Agnes Heller. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 62, p. 279-293, out./dez. 2016

HORN, Geraldo Balduino. **Ensinar Filosofia**: Pressupostos teóricos e metodológicos. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

HORN, Geraldo Balduino. **Por uma mediação praxiológica do saber filosófico no Ensino Médio:** analise e proposição a partir da experiência paranaense. São Paulo: FEUSP, 2002.

JESUS, Jefferson Diego de. **Educação Bilíngue para Surdos:** um Estudo Comparativo da Escola Bilíngue e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Escola Inclusiva. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**.5ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**: O pensamento de Marx no século XXI. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A Inclusão escolar de estudantes Surdos: o que dizem estudantes, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

_____. **Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no Ensino Fundamental**. 6. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; KOTAKI, Cristiane Satiko. O intérprete de Libras no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na segunda etapa do ensino fundamental. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (Org). **Tenho um estudante Surdo, e agora?** Introdução à Libras e Educação de Surdos. São Paulo: EdUFSCar, 2018. p.201-219.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias Metodológicas para o Ensino de Estudantes Surdos. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (Org). **Tenho um estudante Surdo, e agora?** Introdução à Libras e Educação de Surdos. São Paulo: EdUFSCar, 2018. p.185 -200.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (Org). **Tenho um estudante Surdo, e agora?** Introdução à Libras e Educação de Surdos. São Paulo: EdUFSCar, 2018. p.185 -200.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade**. Fundamentos de Metodologia Científica.** 2ª edição Revista e Ampliada. São Paulo: Editora Atlas, 1990.

LANE, Harlan. **A Máscara da Benevolência**: a comunidade surda amordaçada. São Paulo: Instituto Piaget, 1992.

LISPECTOR, Clarice. **A Hora da Estrela.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. Educação bilíngue para Surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013.

_____. Ensino da Língua portuesa como segunda língua para Surdos: impacto na Educação Básica. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (Org). **Tenho um estudante Surdo, e agora?** Introdução à Libras e Educação de Surdos. São Paulo: EdUFSCar, 2018. p.165 -185.

LUZ, Renato Dente. **Cenas Surdas**: os Surdos terão lugar no coração do mundo? 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. **Manifesto do Partido Comunista.** 10. ed. rev. São Paulo: Global, 2006.

MARQUES, Rodrigo Rosso. **A Experiência de Ser Surdo**: Uma Descrição Fenomenológica. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe**. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1996

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil**: História e Políticas Públicas. São Paulo, Cortez, 1996.

MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli. **Atitude filosófica do jovem no cotidiano escolar do Ensino Médio**: um estudo sobre as possibilidades da recepção do conteúdo de filosofia política. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

MENDONÇA, Eduardo Prado da. **O mundo precisa de filosofia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1976.

MOURA, Maria Cecília de. Surdez e Linguagem. 2018 In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (Org). **Tenho um aluno Surdo, e agora?** Introdução à Libras e Educação de Surdos. São Paulo: EdUFSCar, 2018. p.13-26.

OBIOLS, Guilherme. **Uma introdução ao ensino da filosofia**. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

ONTORIA, A.; BALLESTEROS, A. Mapas Conceituais: Uma técnica para aprender. São Paulo: Loyola, 2005.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis.** Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PALACIOS, Gonzalo Armijos. **Ensino da Filosofia no Brasil**. III Fórum do Centro Oeste de Ensino de Filosofia. Faculdade de Educação da UnB. 20 a 22 de novembro de 2003.

PARANÁ. **INSTRUÇÃO nº 008/2008a** – SEED/SUED Estabelece normas para atuação do profissional tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais– Libras/Língua Portuguesa - TILS nos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual.

PARANÁ. **INSTRUÇÃO Nº 08/2016** – SEED/SUED Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais – Surdez, Ensino Fundamental, anos finais, e Ensino Médio, nas instituições da rede pública estadual de ensino.2016.

PARANÁ. **INSTRUÇÃO N.º 021 /2008b.** – SUED/SEED Estabelece procedimentos para a organização por Blocos de Disciplinas Semestrais no Ensino Médio.

PARANÁ. **INSTRUÇÃO N.º 011/2009**-SUED/SEED Estabelece procedimentos para a organização das Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental (anos finais) e do Ensino Médio por Blocos de disciplinas semestrais.

PARANÁ. **LEI Nº 15.228** - 25/07/2006 -INSTITUI AS DISCIPLINAS DE FILOSOFIA E DE SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS NA GRADE CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO PARANÁ, CONFORME ESPECIFICA. 2006.

PARANÁ. **Resolução nº 5590/2008c.** – SEED Abre a possibilidade de implantação do Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais, tornando optativa esta organização, especificando a implantação simultânea a partir do ano letivo de 2009 e por fim implanta a matriz curricular única para os estabelecimentos que optarem por ele.

PATTO, Maria Helena Souza. O Conceito de Cotidianidade em Agnes Heller e a Pesquisa em Educação. **Perspectivas**, São Paulo, v. 16, p. 119-141, 1993.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PERLIN, Gládis Teresinha Taschetto. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. Cap. 3, p. 51-73.

PERLIN, Gladis. **O ser e o estar sendo Surdos**: alteridade, diferença e identidade. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2003.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de Surdos**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2006.

PINTO, Patrícia Luiza Ferreira. Identidade Cultural Surda na Diversidade Brasileira. **Revista Espaço**. n. 16, 2001. p. 34-41. Disponível em: <http://biblioteca.ines.gov.br/biblioteca/index.php?codigo_sophia=3946>. Acesso em: 23 nov. 2015.

PORTA, Mario Ariel. González. **A filosofia a partir de seus problemas**. 2. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2002.

PLATÃO. **A república**. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1996. (Coleção Os Pensadores).

_____. **Diálogos:** Eutífron ou do religiosidade; Apologia de Sócrates; Críton ou do dever; Fédon ou da alma. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1996. (Coleção Os Pensadores).

QUADROS, Ronice Muller. A educação de Surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997

QUADROS, Ronice Muller (Org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ: Ed. Arara Azul, 2006.

_____. (Org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Ed. Arara Azul, 2007.

_____. (Org.). **Estudos Surdos III**. Petrópolis, RJ: Ed. Arara Azul, 2008.

_____. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2004.

_____. Situando as diferenças implicadas na educação de Surdos: inclusão / exclusão. **Ponto de Vista**, n. 5, p. 81-111, 2003.

QUADROS, Ronice Muller; PIZZIO, A. L.; REZENDE, P. L. F. Ronice Muller de Quadros Aline Lemos Pizzio. **Língua Brasileira de Sinais II**: Tópicos de lingüística aplicados à Língua de Sinais: Sintaxe. 2008. p. 1-37.

QUADROS, Ronice Muller; STUMPF, Marianne Rossi (Org.). **Estudos Surdos IV**. Petrópolis, RJ: Ed. Arara Azul, 2008.

REGO, T. C. R. (Org.). **Currículo e política educacional**. Petrópolis, RJ, 2011. (Coleção Pedagógia Contemporânea).

REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Implante coclear na constituição dos sujeitos Surdos**. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010. Orientadora, Ronice Müller de Quadros; co-orientadora, Maura Corcini Lopes. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/94074/281476.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 7 fev. 2017.

ROCKWELL, E. **La Escuela Cotidiana**. Cidade do México: 1997.

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o Ensino Médio. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

RUSS, J. **Os métodos em filosofia**. Petrópolis, RJ: 2010.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de Surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes**: uma viagem ao mundo dos Surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTANA, A. P.; BERGAMO, A. Cultura e identidades surdass: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 565-582, maio/ago. 2005.

SAUNDERS, Clare; et. al. **Como estudar filosofia:** Guia Prático para estudantes. São Paulo: Ed. Artmed. 2009.

SAVATER, Fernando. **As perguntas da vida.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SEIXAS, Raul. 1975. **Nova Aeon**. Faixa 13. Gravação Philips Records, Estúdio CDB, LP e Fita Cassete, 1975.

SEIXAS, Raul. 1977. **Sapato 36**. *"No dia em que a Terra parou*. Faixa 6. Gravadora WEA. LP e Fita Cassete, 1977.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, 2002.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Como ler um texto de filosofia**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2009.

SILVA, D. da. **Políticas de acessibilidade para Surdos**: perfil e condições de trabalho dos tradutores intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) das escolas da rede estadual de ensino de Curitiba e região metropolitana. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. p. 196.

SILVA, T. T. da. Currículo Conhecimento e Política. **Cadernos de Pesquisa**, 1990.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Atualidade da educação bilíngüe para Surdos**: processos e projetos pedagógicos. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1999. vol. 1

_____. **Atualidade da educação bilíngüe para Surdos**: interfaces entre pedagogia e linguística. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. vol. 2.

_____. **Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?** Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação e exclusã***o*: Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. 3ª edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013

SKLIAR SOARES, Maria Aparecida Leite. **A Educação do Surdo no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SKLIAR SOARES, Maria Aparecida Leite; GALLINA, Simone Freitas da Silva. **Qual a relação do ensino de filosofia com a cultura juvenil?**. 2011. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:r8wWk_2CJAcJ:www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt17/gt17489int.rtf+ano+anped+QUAL+A+RELA%C3%87%C3%83O+DO+ENSINO+DE+FILOSOFIA+COM+A+CULTURA+JUVENIL%3F&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&source=www.google.com.br>. Acesso em: 28 jun. 2011.

SÓCRATES. **Defesa de Sócrates**: Ditos e feitos memoráveis de Sócrates; Apologia de Sócrates; Aristófanes; As nuvens. São Paulo: Editora, 1996. (Coleção Os Pensadores).

SOUZA JUNIOR, Fábio Vieira de; MARQUES, Rodrigo Rosso. Aquisição de Libras por não Surdos como L2 no Ensino Superior. **Revista Diálogos**, v. 2, n. 2, 2014. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/2881/1999>. Acesso em: 28 nov. 2017.

SOUZA, Regina Maria de; GOES, Maria Cecília Rafael de. O ensino para Surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. 1999. In: SKLIAr, Carlos (Org). **Atualidade da Educação bilíngue para Surdos**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1999. p.163-188.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008a.

_____. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013

_____. A visão histórica da in(ex)clusão dos Surdos nas escolas. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 7, n. 2, p. 245-254, 2008b.

_____. **História da Educação de Surdos**. Florianópolis, 2009. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifica/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf acessado em 20/06/2018.

THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 4ª ed. São Paulo: Editora Polis, 1985.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira. **A relação dos jovens com a filo-sofia no Ensino Médio**. **Philósophos**, v. 12, n. 1, p. 57-78, jan./jun. 2007.

SVARTHOLM, Kristina. 35 anos de Educação bilíngue para Surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba. Número 2/2014- Edição Especial p. 33-50, 2014.

_____. Bilinguismo dos Surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngüe para Surdos**: interfaces entre pedagogia e linguística. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. vol. 2.

VALESE, Rui. **Aprendizagem filosófica através do uso de textos filosóficos nas aulas de filosofia no Ensino Médio**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

VELOSO, Éden; MAIA Filho, Valdeci. **Aprenda Libras com eficiência e rapidez**. Curitiba: Mãos Sinais, 2010.

VIANNA, Heraldo Marelin. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2007.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa. **Professores de Surdos**: Educação bilíngue, formação e experiências docentes.Curitiba: Appris, 2016.

VIEIRA, Wilson José. **O Ensino de Filosofia e o uso do Texto Clássico de Filosofia**: Análise a Partir das Escolas Públicas Paranaenses de Ensino Médio. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

WEG, Rosana Morais. **Fichamento**. São Paulo: Paulistana Editora, 2006.

WILCOX, Sherman; WILCOX, Phillis Perrin. **Aprender a Ver**. Trad. Tarcício de Arantes Leite. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2005.

WITKOSKI, Silvia Andreis; **Educação de Surdos e preconceito.** Curitiba: CRV, 2012a.

_____. **Educação de Surdos pelos próprios Surdos**: uma questão de direito. Curitiba: CRV, 2012 b

APÊNDICES

Apêndice 1 - QUESTIONÁRIO SOCIOEDUCACIONAL PARA DOCENTES (1)

Este questionário tem como objetivo coletar dados para pesquisa educacional com a finalidade de compreender os processos de escolarização que ocorre com os estudantes Surdos do Ensino Médio.

1. Idade_____ Sexo ( ) Masculino ( ) Feminino

2. Sobre sua formação acadêmica em Filosofia:

( ) Formado com licenciatura plena

( ) Formado em Bachalerado

( ) Formado em outra licenciatura com habilitação em Filosofia

( ) Formado em outra licenciatura sem habilitação em Filosofia

( ) Pós graduado em Filosofia

( ) Outro_____

3. Qual material didático é utilizado no processo de ensino e aprendizagem:

( ) Somente o livro didático público do Estado do Paraná

( ) Os livros didáticos. Quais

_____

_____

( ) Antologia de textos filosóficos

( ) Textos de filósofos; Quais

_____

_____

( ) Filmes

( ) Música

( ) Outros_____

4. Qual o número de estudantes por turma?

( ) 15 a 20

( ) 20 a 25

( ) 25 a 30

( ) 30 a 35

( ) 35 a 40

( ) 40 a 45

( ) mais de 45

a) Escreva o que você pensa sobre surdez.

_____

_____

b) Qual o seu conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras)?

_____

_____

c) Você se sente preparado para trabalhar com o estudante Surdo? Por quê?

_____

_____

d) Você percebe alguma(s) dificuldade(s) encontrada(s) no trabalho pedagógico com a inclusão (surdez) no Ensino de Filosofia?

_____

e) Como você avalia os resultados obtidos pelos estudantes Surdos na disciplina de Filosofia? Por quê?

_____

_____

f) Indique três metodologias utilizadas para a aprendizagem dos estudantes (Surdos) no ensino de filosofia:

_____

_____

g) Ocorre a adaptação curricular para os estudantes Surdos? Caso afirmativo como?

_____

_____

Comentários ou sugestão para o trabalho com o estudante Surdo no ensino de filosofia:

_____

_____

Nome_____

Apêndice 2 - QUESTIONÁRIO SOCIOEDUCACIONAL – PARA TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS (TILS) (2)

Este questionário tem como objetivo coletar dados para pesquisa educacional com a finalidade de compreender os processos de escolarização que ocorre com os estudantes Surdos do Ensino Médio.

1. Idade_____ Sexo ( ) Masculino ( ) Feminino

2. Descreva sua formação acadêmica para realizar o trabalho com os estudantes Surdos:

_____

_____

a) Escreva o que você pensa sobre surdez.

_____

_____

b) O estudante Surdo do Ensino Médio possui domínio (pleno, médio ou básico) da língua brasileira de sinais (Libras)?

_____

_____

c) Quais as suas atividades durantes as aulas de filosofia para com o estudante Surdo?

_____

_____

d) Quais as vantagens no trabalho pedagógico com a inclusão (surdez) no Ensino de Filosofia?

_____

_____

e) Como ocorre a interação dos estudantes Surdos com o docente de Filosofia?

_____

_____

f) Indique três metodologias utilizadas para a aprendizagem dos estudantes (Surdos) no ensino de filosofia.

_____

_____

g) Você colabora no processo de adaptação curricular para os estudantes Surdos? Explique.

_____

_____

h) Escreva se você percebe dificuldades do estudante Surdo com a disciplina de filosofia? Caso afirmativo quais?

_____

_____

i) Comentários ou sugestão para o trabalho com o estudante Surdo no ensino de filosofia:

_____

_____

Nome_____

Apêndice 3 - QUESTIONÁRIO SOCIOEDUCACIONAL – PARA DISCENTES

Este questionário tem como objetivo coletar dados para pesquisa educacional com a finalidade de compreender os processos de escolarização que ocorre com os estudantes Surdos do Ensino Médio.

1. Idade_____ Sexo ( ) Masculino ( ) Feminino

2. Incluindo somente os que moram na sua casa, inclusive você, assinale o número de pessoas que compõe a sua família.

( ) 1 pessoa
( ) 2 pessoas
( ) 3 pessoas
( ) 4 Pessoas
( ) acima de 5 pessoas

3. Assinale a opção correspondente ao grupo familiar com quem você mora:

( ) Pais e filhos
( ) Avós, pais, filhos e netos
( ) Avós e netos
( ) Somente irmãos
( ) Tios, sobrinhos e primos
( ) Pessoas sem parentesco consanguíneo

4. Assinale os ramos de atividades em que estão empregadas as pessoas do seu grupo familiar:

( ) Serviços
( ) Comércio
( ) Indústria
( ) Agricultura
( ) Serviço Público
( ) Aposentado
( ) Desempregado

5. Sobre o tipo de habitação de sua família assinale as opções mais adequadas à sua família:

( ) Imóvel próprio

( ) Imóvel alugado

( ) Imóvel emprestado

6. Nível de Instrução de seu pai:

( ) Não alfabetizado

( ) Lê e escreve, mas nunca esteve na escola

( ) Ensino Fundamental incompleto

( ) Ensino Fundamental completo

( ) Ensino Médio incompleto

( ) Ensino Médio completo

( ) Ensino Superior incompleto

( ) Ensino Superior completo

( ) Pós-Graduação

7. Nível de Instrução de sua mãe:

( ) Não alfabetizado

( ) Lê e escreve, mas nunca esteve na escola

( ) Ensino Fundamental incompleto

( ) Ensino Fundamental completo

( ) Ensino Médio incompleto

( ) Ensino Médio completo

( ) Ensino Superior incompleto

( ) Ensino Superior completo

( ) Pós-Graduação

8. Marque o principal meio de comunicação que você mais utiliza para se manter informado sobre os acontecimentos atuais:

( ) Jornal

( ) Televisão

( ) Revista

( ) Internet

( ) Não tenho me mantido informado

9. Possui computador em sua residência:

( ) Sim, sem acesso à Internet

( ) Sim, com acesso à Internet

( ) Não

10. Você usa o computador?

( ) Sim, só para lazer

( ) Sim, para trabalhos escolares

( ) Não

11. Quantos livros existem em sua casa?

( ) Menos de 5

( ) Entre 5 e 10

( ) Entre 10 e 20

( ) Ente 20 e 30

( ) Mais de 30

12. Dos itens abaixo, assinale os que você realiza ao menos uma vez por semana:

( ) Cinema e Vídeo

( ) Dança

( ) Música

( ) Teatro

( ) Literatura

( ) Esportes

( ) Artes Plásticas/artesanato

( ) Língua Estrangeira

( ) Outro_____

13. Assinale a alternativa na qual você se enquadra:

( ) Emprego remunerado

( ) Estágio Remunerado

( ) Programa Jovem Aprendiz

( ) Curso de formação Profissional. Qual? _____

( ) Somente Estuda o Ensino Médio

14. Normalmente em que espaços de sua casa você estuda?

( ) Na sala

( ) Na cozinha

( ) No quarto

( ) No escritório

( ) Outro_____

15. Assinale a disciplina escolar com a qual você mais gosta de estudar:

( ) Arte ( ) Biologia

( ) Educação Física ( ) Física

( ) Filosofia ( ) Geografia

( ) História ( ) Língua Estrangeira

( ) Matemática ( ) Português

( ) Química ( ) Sociologia

Por quê?

_____

16. Assinale a disciplina escolar com a qual você não gosta de estudar:

( ) Arte ( ) Biologia

( ) Educação Física ( ) Física

( ) Filosofia ( ) Geografia

( ) História ( ) Língua Estrangeira

( ) Matemática ( ) Português

( ) Química ( ) Sociologia

Por quê?

_____

17. Com quem você aprendeu a língua brasileira de sinais (LIBRAS):

( ) Com os pais

( ) Com o professor de Libras

( ) Com o intérprete

( ) Com amigos Surdos

( ) Outros_____

18. Em seu convívio com quem você conversa utilizando da língua brasileira de sinais (Libras)?

( ) Mãe

( ) Pai

( ) Irmã(os)

( ) Amigos

( ) Amigos da escola

( ) Intérprete

( ) Outros_____

( ) Professor(es). Quais disciplinas:

_____

19. Que atividade de lazer você costuma realizar:

( ) Passeio familiar ( ) Grupo de amigos

( ) Passeio no Shopping ( ) Ficar na rua

( ) Jogo de videogame ( ) Ver TV

( ) Atividade esportiva ( ) Outro

_____

a) O que você pensa a respeito da Escola onde estuda ?

_____

_____

b) Escreva o que você pensa sobre surdez.

_____

_____

c) Indique três formas de ensino utilizadas por seus professores e que facilita sua aprendizagem.

_____

_____

d) O que você pensa a respeito do ensino de Filosofia?

_____

_____

e) O que você pensa a respeito das avaliações de conteúdos aplicadas pelos professores em Filosofia?

_____

_____

f) Você considera adequada a utilização da linguagem no ensino de filosofia, considerando a surdez. Por quê?

_____

_____

g) Qual a sua ligação com a comunidade surda?

_____

_____

h) O que você espera fazer (estudo/trabalho) após concluir o Ensino Médio?

_____

_____

Nome_____

Depois foi realizado uma entrevista em Libras com os estudantes foi gravado as questões aberta em língua de sinais apresentado aos estudantes e eles sinalizaram a resposta e os intérpretes auxiliaram inserido a voz para análise posterior pelo pesquisador.

Apêndice 4 - E-MAIL ENCAMINHADO A SEED PARA O ENVIO DO QUESTIONÁRIO

Venho através do presente encaminhar o link, para obter dados junto as Escolas Estaduais do Estado do Paraná, dados relevante a inclusão dos estudantes Surdos.

Conforme contato telefônico, estou desenvolvendo a pesquisa de doutorado na Universidade Federal do Paraná, sobre o Ensino de Filosofia com estudantes Surdos, e os dados relevantes a temática são de fundamental importância para análises e propostas da tese, na busca de pensar encaminhamentos para a efetivação da filosofia com a diversidade que compõem o universo escolar.

O link se encontra a seguir:
https://docs.google.com/forms/d/1s6IcP4pWUbsjO_Rig2g6PY7d2lfVy3Iyzgd_rz3YjdI/edit

Grato de contar com a vossa colaboração, me coloco à disposição para esclarecer qualquer questionamento.

Edson Teixeira de Rezende

Apêndice 5 - QUESTIONÁRIO SOBRE INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS

Editar este formulário

Questionário sobre inclusão de estudantes Surdos

*Obrigatório

Qual o nome da Escola? *

A escola pertence a qual NRE e Município? *

Qual e-mail da Escola? *

A escola possui estudantes de inclusão? *

- ○ Sim
- ○ Não

A escola possui estudantes Surdos? Quantos? *

Quantos estudantes Surdos estão matriculados no Ensino Fundamental? *

Quantos estudantes Surdos estão matriculados no Ensino Médio? *

A escola possui interprete de LIBRAS para o atendimento com o(s) estudante(s) Surdo(s)? Quantos? *

Qual e-mail do Professor de Filosofia?

Enviar

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Apêndice 6 - QUESTIONÁRIO SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA COM ESTUDANTES SURDOS

Ensino de Filosofia com Educando Surdos - Professores

Caros professores,

Sou professor da rede estadual de ensino e doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR e venho desenvolvendo uma pesquisa sobre o Ensino de Filosofia com educandos Surdos. As informações e dados são de fundamental importância para analises e desenvolvimento do objeto de estudo, possibilitando pensar encaminhamentos para a efetivação da filosofia com a diversidade que compõem o universo escolar. Desta forma, conto com sua colaboração no preenchimento de um questionário. O preenchimento mantém o anonimato dos professores/as que colaborarem com a pesquisa. O preenchimento do questionário implica aceitar que os dados fornecidos sejam utilizados para o trabalho de pesquisa. Para que a colaboração possa ser recíproca, os professores que participarem respondendo o questionário será convidado após a defesa da tese para um seminário para socialização dos dados e conclusões da tese organizada pelo NESEF/UFPR na própria Universidade Federal do Paraná com certificação aos presentes.

O link para os professores que ministram ou ministraram nos últimos anos aula com estudantes surdos em sala de aula com perspectiva inclusiva é:
link: https://docs.google.com/forms/d/1-_ChLXfgGBZcfrGZ_nVFuKXN0LiiXjY3HucfajBAqrM/viewform?usp=send_form

Grato de contar com a vossa colaboração, estou a disposição para esclarecer qualquer dúvida.
Edson Teixeira de Rezende. (profetr@ig.com.br)

*Obrigatório

1. **Você possui graduação em filosofia? Caso contrário marque não e a opção outro. E indique qual sua formação?** *
   Marque todas que se aplicam.
   - [ ] Sim
   - [ ] Não
   - [ ] Outro: _____

2. **Sexo:** *
   Marque todas que se aplicam.
   - [ ] Feminino
   - [ ] Masculino
   - [ ] Outro: _____

3. **Qual é seu regime de trabalho?** *
   Marque todas que se aplicam.
   - [ ] QPM
   - [ ] PSS
   - [ ] Outro: _____

4. **Há quanto tempo leciona Filosofia?** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Menos de um 01 ano
- ◯ Entre 01 e 05 anos;
- ◯ Entre 05 e 10 anos;
- ◯ Entre 10 e 20 anos;
- ◯ Mais de 20 anos;

5. **Faixa etária:** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ menos de 25 anos;
- ◯ entre 25 e 30 anos;
- ◯ entre 30 e 40 anos;
- ◯ entre 40 e 50 anos;
- ◯ mais de 50 anos

6. **Qual é seu Núcleo Regional de Educação?** *

_____

_____

_____

_____

_____

7. **Foi ofertado algum curso para conhecimento e aprofundamento dos seus conhecimentos da identidade surda?** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

8. **Foram ofertados quantos cursos pela mantenedora sobre o trabalho pedagógico com o sujeito surdo?** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Nenhum
- ◯ 1
- ◯ 2
- ◯ 3
- ◯ 4
- ◯ 5 ou mais cursos.

9. **No espaço da sala de aula os estudantes contam com a presença do interprete em LIBRAS?** *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Sim
- [ ] Não
- [ ] Algumas aulas
- [ ] Outro: _____

10. **Como a inclusão dos estudantes surdos é percebida no que tange as possibilidades de filosofar com os estudantes na sala de aula?** *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Contribuiu
- ◯ Dificultou
- ◯ Não alterou a dificuldade.

11. **Alguma prática metodológica contribuiu para o filosofar dos estudantes surdos?** *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

12. **Quando da inclusão dos estudantes surdos na escola, está proporcionou espaços para debate e proposta coletivo da escola sobre as mudanças necessárias no processo de aprendizagem?** *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Sim
- [ ] Não
- [ ] Outro: _____

13. **Os estudantes surdos segundo sua observação consideram importante estudar filosofia? Por quê?** *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

14. **Por que os estudantes surdos segundo sua observação consideram importante ou não estudar filosofia?** *

_____

_____

_____

_____

_____

15. Descreva alguma prática metodológica utilizada nas aulas de filosofia que considera significativa para o desenvolvimento da atitude filosófica com os estudantes surdos? *

16. Descreva de maneira breve a importância do curso sobre aspectos da surdez que foi ofertado, caso a resposta anterior seja diferente de nenhum. Caso contrário como essa ausência foi percebida por você? *

17. Indique e-mail e fone para contato. Para convite de cursos e informações referente ao Ensino de Filosofia com educandos Surdos.

Powered by
Google Forms

Apêndice 7 -CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CAMPO DE OBSERVAÇÃO

Curitiba, 20 de setembro de 2016

Prezado(s) Senhor(es) Diretor(es),

Sou Edson Teixeira de Rezende, RG. 6809136-5, **Professor de Filosofia da Rede Estadual de Educação do Estado do Paraná**, cursando o programa de pós-graduação Stricto Sensu, Doutorado em Educação na Universidade Federal do Paraná (UFPR) com pesquisa sobre **A recepção filosófica pelo estudante Surdo no Ensino Médio**. Tenho 14 anos de experiência na rede Estadual como professor de filosofia, e venho investigando a recepção filosófica com estudante Surdo desde 2009 em salas regulares de ensino.

Quero realizar pesquisa de campo em sua conceituada instituição de ensino, tendo a professora de filosofia do Ensino Médio de vossa instituição como colaboradora da atividade de pesquisa, para poder observar como ocorre à recepção filosófica dos estudantes Surdos nas aulas de filosofia.

Desde já agradeço a vossa colaboração e coloco-me a disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Edson Teixeira de Rezende

Telefone do pesquisador

Apêndice 8 - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, Edson Teixeira de Rezende, estudante regularmente matriculado no curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da UFPR, RG 68091365 CPF Nº 01992630941, realizando a pesquisa: **A recepção filosófica pelo estudante Surdo no Ensino Médio**. Venho solicitar a sua participação na referida entrevista como professor(a) AEE Atendimento Educacional Especializado, para isso segue algumas informações.

As informações contidas nesta folha que têm por objetivo firmar acordo escrito com o(a) voluntária(o) para participação da entrevista acima referida, autorizando sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos a que ela(e) será submetida(o).

1) Natureza da pesquisa: Esta entrevista tem como finalidade entender como é realizado as atividades no AEE e sua relação com o trabalho que ocorre no espaço da escola inclusiva principalmente na disciplina de Filosofia.

2) Participantes da pesquisa: Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) – com estudantes Surdos.

3) Envolvimento na pesquisa: ocorrerá mediante respostas a entrevista sobre o papel do AEE na inclusão escolar do Surdo e a relação com as atividades da disciplina de filosofia. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do pesquisador.

4) Sobre a entrevista: Ocorreu na dependência (AEE) na Instituição de Ensino onde ocorre o atendimento ao Surdos .

5) Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os dados da voluntária serão identificados com um código ou nome fictício, e não com o nome real. Sendo assegurado sua privacidade.

6) Benefícios: Esperamos que este estudo contribua com informações importantes que deve acrescentar elementos importantes à literatura, onde o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.

7) Pagamento: Você não terá nenhum tipo de despesa ao autorizar sua participação nesta pesquisa, bem como nada será pago pela participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para permitir sua participação nesta pesquisa. Portanto, preencha os itens que seguem:

Apêndice 09- CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,_____
__, RG_____ após a leitura e compreensão destas informações, entendo que a minha participação, é voluntária, e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum. Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Curitiba, _____/_____/_____

Contato: Edson (41)99984-1865 e-mail: profetr@gmail.com

Apêndice 10 - Tabela 9 - sobre a idade dos Estudantes - construído sobre os dados obtidos oriundo questionário presente no apêndice 3

Descrição	Idade	Ano considerando a idade/série[116]
Estudante 1	18	1º ano do Ensino Médio – 15 anos
Estudante 2	16	2º ano do Ensino Médio – 16 anos
Estudante 3	26	3º ano do Ensino Médio – 17 anos
Estudante 4	17	
Estudante 5	18	
Estudante 6	16	
Estudante 7	16	
Estudante 8	17	
Estudante 9	22	
Estudante 10	18	
Estudante 11	18	
Estudante 12	20	
Estudante 13	16	

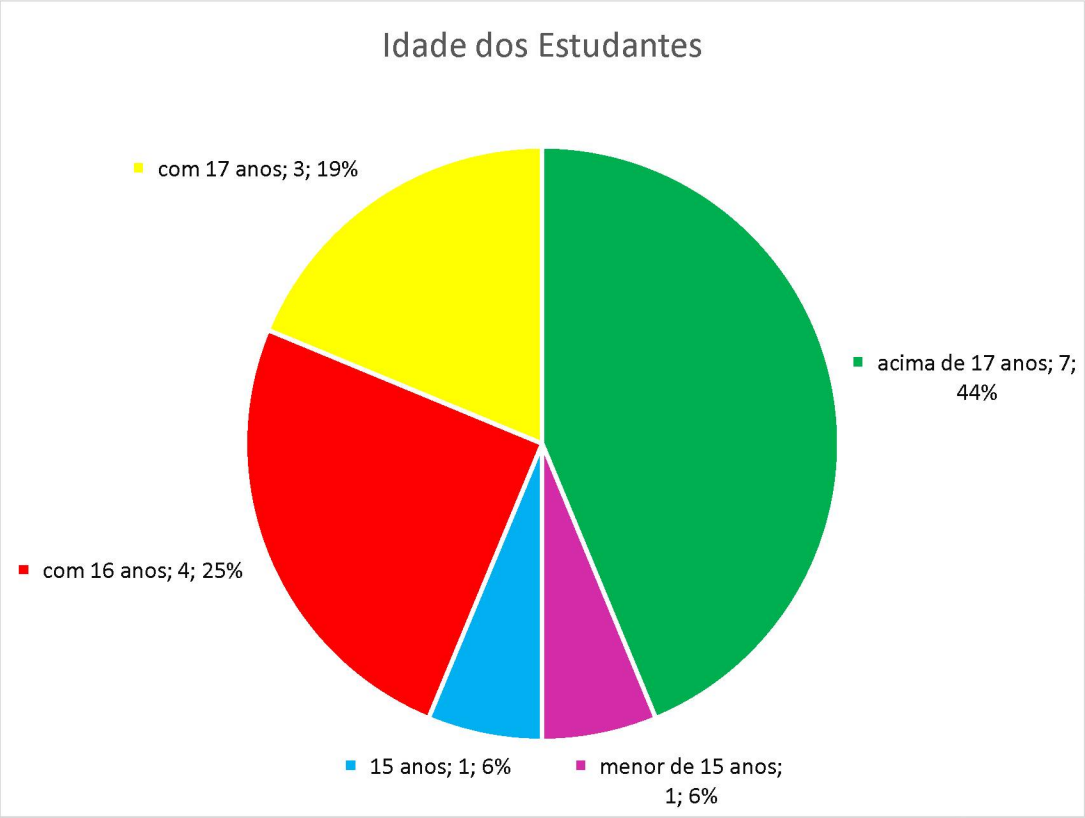
[116] Foi utilizado para elaboração a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (BRASIL, 1996) e consulta ao Taxa de Distorção Idade-série disponível em: http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/475929/RESPOSTA_PEDIDO_Nota%20tecnica%20da%20Taxa%20de%20Distoro%20Idade.pdf

Estudante 14	15	
Estudante 15	17	
Estudante 16	14	

FONTE: O autor (2018).

Apêndice 11 - Elaborado considerando os dados do apêndice 9 – Idade dos Estudantes

GRÁFICO 14 – IDADE DOS ESTUDANTES (M1/2011)



FONTE: O autor (2018).

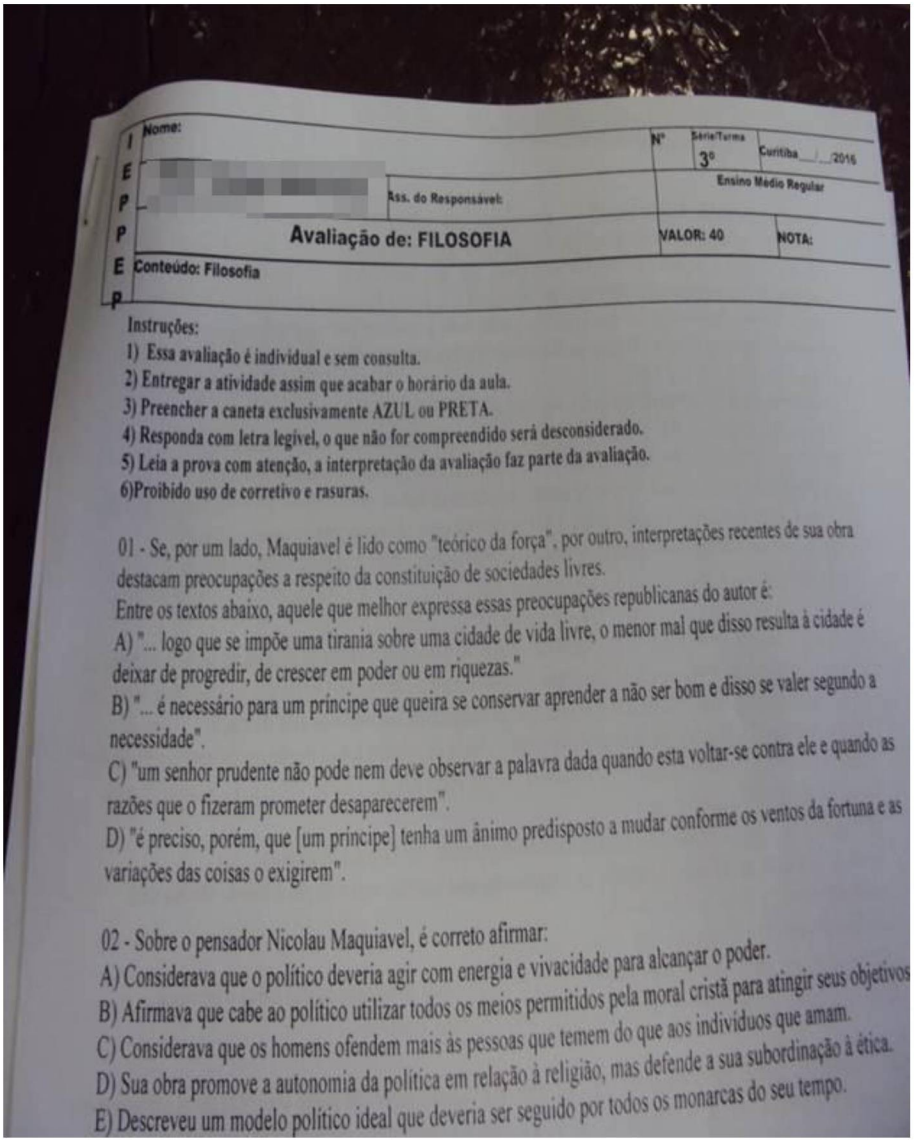
ANEXOS

ANEXO 1 - Tabela elaborado pelo grupo de pesquisa "Análise das práticas de letramento envolvendo estudantes Surdos do Ensino Médio público de Curitiba e Região Metropolitana da UFPR" sob a coordenação da prof.ª Drª Sueli F. Fernandes.

NRE	Município/Setor	Nº de estudantes Surdos	Séries								Intérprete
			5ª	6ª	7ª	8ª	1ª	2ª	3ª	EJA	
Curitiba	Setor Centro	53									Não especificado
Curitiba	Setor Centro	68*									Não especificado
Curitiba	Setor Portão	42									Não especificado
Curitiba	Setor Portão	1									Não especificado
Curitiba	Setor Cajuru	2									Não especificado
Curitiba	Setor Cajuru	5*									Não especificado
Curitiba	Setor Bairro Novo	1									Não especificado
Curitiba	Setor Bairro Novo	1									Não especificado
AM Sul	Agudos do Sul	3									Não
AM Sul	Araucária	6					1	3			Sim
AM Sul	Campo Largo	4									Sim
AM Sul	Campo Largo	5									Sim
AM Sul	Campo Largo	1									Sim
AM Sul	Fazenda Rio Grande	5									Sim
AM Sul	Piên	1									Sim
AM Sul	Quitandinha	1									Não
AM Sul	Rio Negro	1									Não
AM Sul	Rio Negro	1									Não
AM Sul	Rio Negro	1									Não
AM Sul	São José dos Pinhais	2									Sim
AM Sul	São José dos Pinhais	4									Sim
AM Sul	São José dos Pinhais	14									Sim
AM Norte	Adrianópolis	1					1				Sim
AM Norte	Adrianópolis	1							1		Sim
AM Norte	Almirante Tamandaré	1	1								Sim
AM Norte	Bocaiuva do Sul	5	1	2		2					Sim
AM Norte	Campina Grande do Sul	9	4	3				2			Sim
AM Norte	Colombo	1							1		Sim
AM Norte	Colombo	21	8	5	7	2	2	2			Sim
AM Norte	Colombo	1			1						Sim
AM Norte	Colombo	1						1			Sim
AM Norte	Pinhais	15	3	2	2	2			1		Sim
AM Norte	Pinhais	1			1						Sim
AM Norte	Piraquara	1				1					Sim
AM Norte	Quatro Barras	1					1				Sim
AM Norte	Rio Branco do Sul	1								1	Sim

*Não especificado se surdez ou outra necessidade especial.

Anexo 2 - 1 PROVA DO 3º ANO



I E P P E P

Nome: [redacted] Nº Série/Turma 3º Curitiba __/__/2016

Ass. do Responsável: Ensino Médio Regular

Avaliação de: FILOSOFIA VALOR: 40 NOTA:

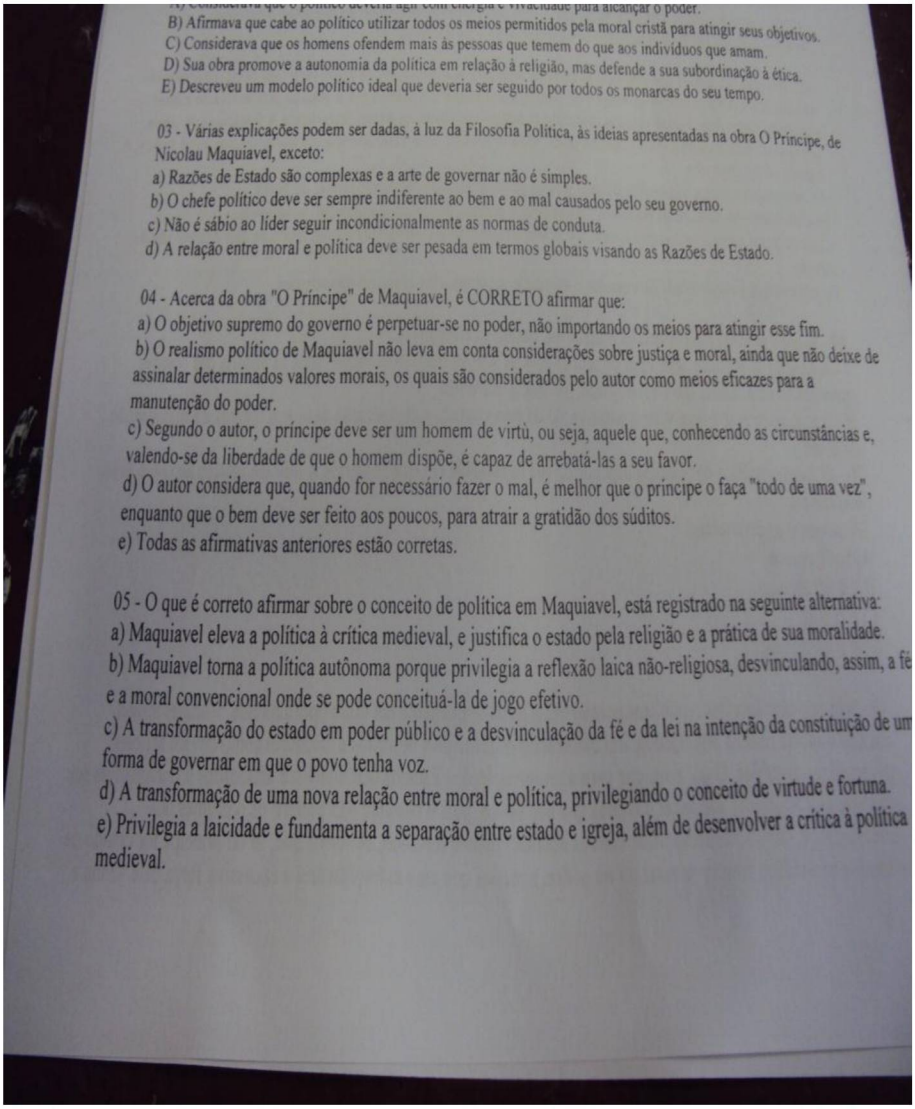
Conteúdo: Filosofia

Instruções:

1) Essa avaliação é individual e sem consulta.
2) Entregar a atividade assim que acabar o horário da aula.
3) Preencher a caneta exclusivamente AZUL ou PRETA.
4) Responda com letra legível, o que não for compreendido será desconsiderado.
5) Leia a prova com atenção, a interpretação da avaliação faz parte da avaliação.
6)Proibido uso de corretivo e rasuras.

01 - Se, por um lado, Maquiavel é lido como "teórico da força", por outro, interpretações recentes de sua obra destacam preocupações a respeito da constituição de sociedades livres.
Entre os textos abaixo, aquele que melhor expressa essas preocupações republicanas do autor é:
A) "... logo que se impõe uma tirania sobre uma cidade de vida livre, o menor mal que disso resulta à cidade é deixar de progredir, de crescer em poder ou em riquezas."
B) "... é necessário para um príncipe que queira se conservar aprender a não ser bom e disso se valer segundo a necessidade".
C) "um senhor prudente não pode nem deve observar a palavra dada quando esta voltar-se contra ele e quando as razões que o fizeram prometer desaparecerem".
D) "é preciso, porém, que [um príncipe] tenha um ânimo predisposto a mudar conforme os ventos da fortuna e as variações das coisas o exigirem".

02 - Sobre o pensador Nicolau Maquiavel, é correto afirmar:
A) Considerava que o político deveria agir com energia e vivacidade para alcançar o poder.
B) Afirmava que cabe ao político utilizar todos os meios permitidos pela moral cristã para atingir seus objetivos
C) Considerava que os homens ofendem mais às pessoas que temem do que aos indivíduos que amam.
D) Sua obra promove a autonomia da política em relação à religião, mas defende a sua subordinação à ética.
E) Descreveu um modelo político ideal que deveria ser seguido por todos os monarcas do seu tempo.

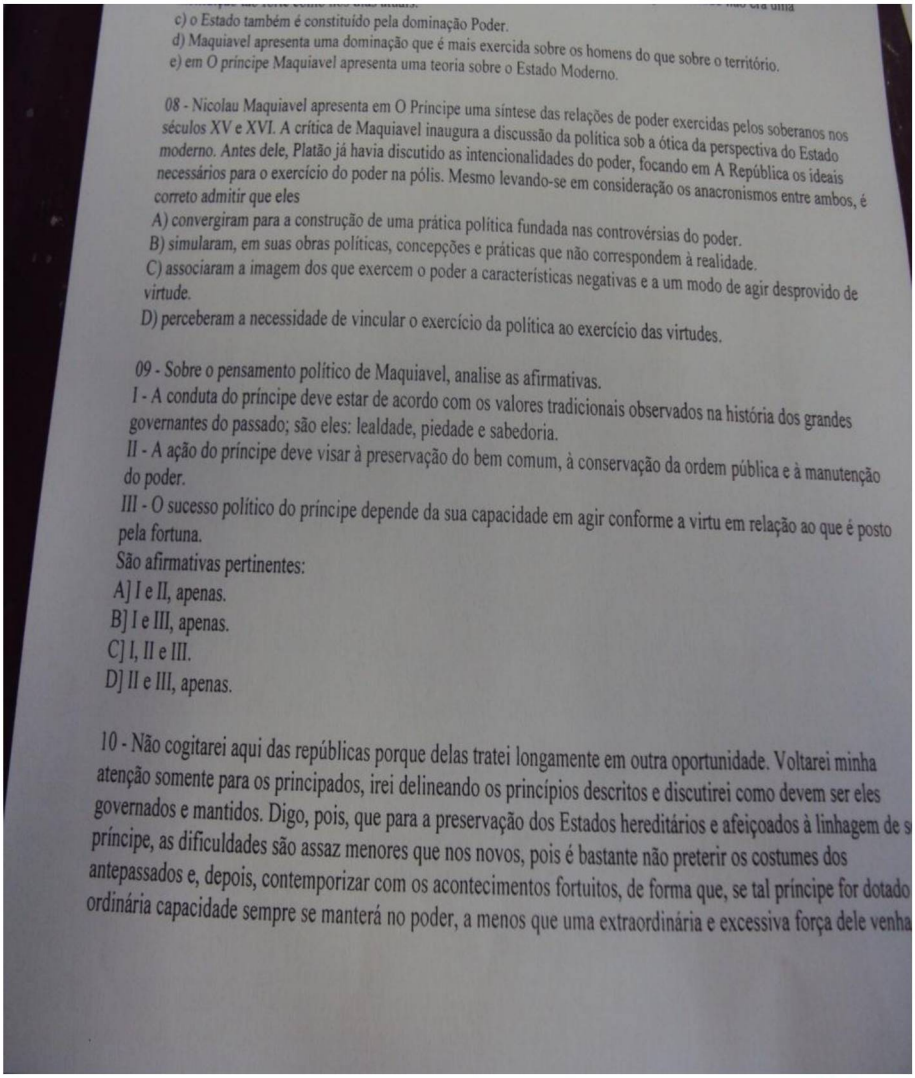


B) Afirmava que cabe ao político utilizar todos os meios permitidos pela moral cristã para atingir seus objetivos.
C) Considerava que os homens ofendem mais às pessoas que temem do que aos indivíduos que amam.
D) Sua obra promove a autonomia da política em relação à religião, mas defende a sua subordinação à ética.
E) Descreveu um modelo político ideal que deveria ser seguido por todos os monarcas do seu tempo.

03 - Várias explicações podem ser dadas, à luz da Filosofia Política, às ideias apresentadas na obra O Príncipe, de Nicolau Maquiavel, exceto:
a) Razões de Estado são complexas e a arte de governar não é simples.
b) O chefe político deve ser sempre indiferente ao bem e ao mal causados pelo seu governo.
c) Não é sábio ao líder seguir incondicionalmente as normas de conduta.
d) A relação entre moral e política deve ser pesada em termos globais visando as Razões de Estado.

04 - Acerca da obra "O Príncipe" de Maquiavel, é CORRETO afirmar que:
a) O objetivo supremo do governo é perpetuar-se no poder, não importando os meios para atingir esse fim.
b) O realismo político de Maquiavel não leva em conta considerações sobre justiça e moral, ainda que não deixe de assinalar determinados valores morais, os quais são considerados pelo autor como meios eficazes para a manutenção do poder.
c) Segundo o autor, o príncipe deve ser um homem de virtù, ou seja, aquele que, conhecendo as circunstâncias e, valendo-se da liberdade de que o homem dispõe, é capaz de arrebatá-las a seu favor.
d) O autor considera que, quando for necessário fazer o mal, é melhor que o príncipe o faça "todo de uma vez", enquanto que o bem deve ser feito aos poucos, para atrair a gratidão dos súditos.
e) Todas as afirmativas anteriores estão corretas.

05 - O que é correto afirmar sobre o conceito de política em Maquiavel, está registrado na seguinte alternativa:
a) Maquiavel eleva a política à crítica medieval, e justifica o estado pela religião e a prática de sua moralidade.
b) Maquiavel torna a política autônoma porque privilegia a reflexão laica não-religiosa, desvinculando, assim, a fé e a moral convencional onde se pode conceituá-la de jogo efetivo.
c) A transformação do estado em poder público e a desvinculação da fé e da lei na intenção da constituição de um forma de governar em que o povo tenha voz.
d) A transformação de uma nova relação entre moral e política, privilegiando o conceito de virtude e fortuna.
e) Privilegia a laicidade e fundamenta a separação entre estado e igreja, além de desenvolver a crítica à política medieval.



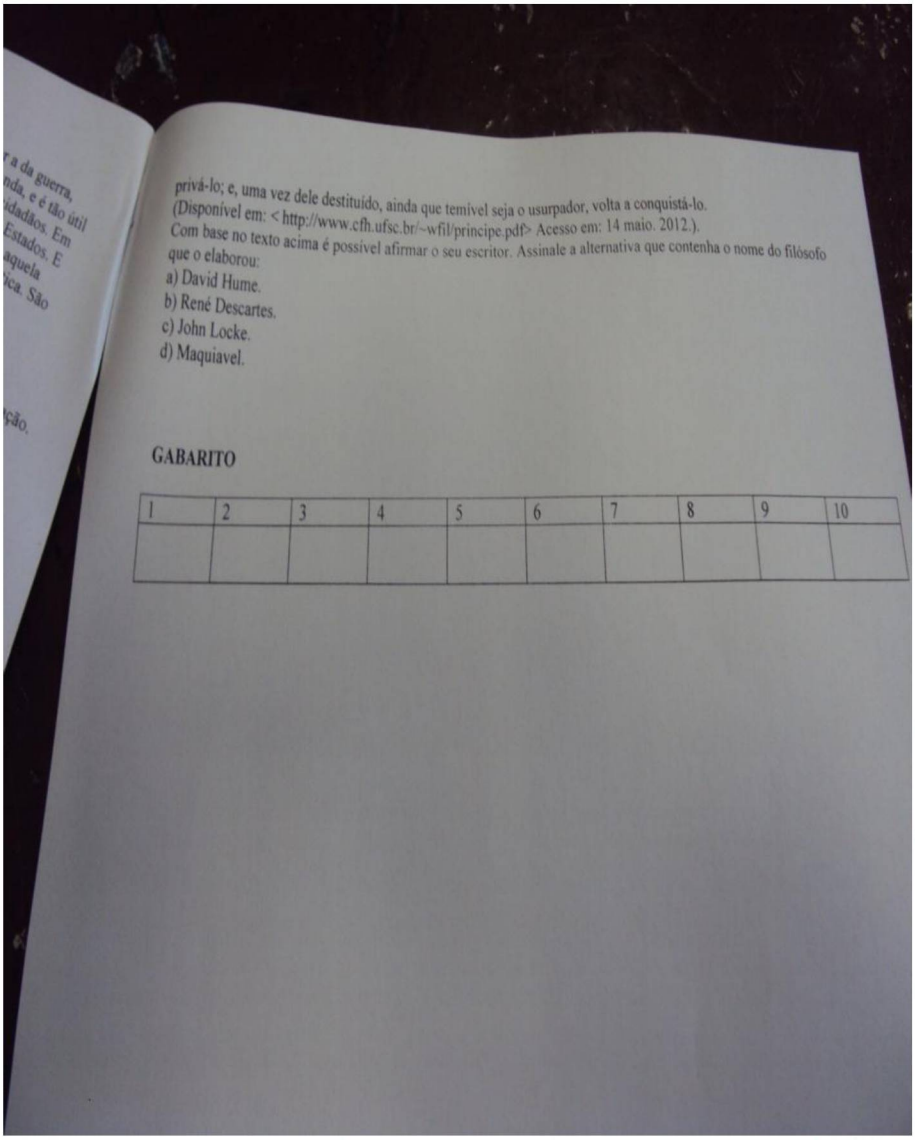
c) o Estado também é constituído pela dominação Poder.
d) Maquiavel apresenta uma dominação que é mais exercida sobre os homens do que sobre o território.
e) em O príncipe Maquiavel apresenta uma teoria sobre o Estado Moderno.

08 - Nicolau Maquiavel apresenta em O Príncipe uma síntese das relações de poder exercidas pelos soberanos nos séculos XV e XVI. A crítica de Maquiavel inaugura a discussão da política sob a ótica da perspectiva do Estado moderno. Antes dele, Platão já havia discutido as intencionalidades do poder, focando em A República os ideais necessários para o exercício do poder na pólis. Mesmo levando-se em consideração os anacronismos entre ambos, é correto admitir que eles

A) convergiram para a construção de uma prática política fundada nas controvérsias do poder.
B) simularam, em suas obras políticas, concepções e práticas que não correspondem à realidade.
C) associaram a imagem dos que exercem o poder a características negativas e a um modo de agir desprovido de virtude.
D) perceberam a necessidade de vincular o exercício da política ao exercício das virtudes.

09 - Sobre o pensamento político de Maquiavel, analise as afirmativas.
I - A conduta do príncipe deve estar de acordo com os valores tradicionais observados na história dos grandes governantes do passado; são eles: lealdade, piedade e sabedoria.
II - A ação do príncipe deve visar à preservação do bem comum, à conservação da ordem pública e à manutenção do poder.
III - O sucesso político do príncipe depende da sua capacidade em agir conforme a virtu em relação ao que é posto pela fortuna.
São afirmativas pertinentes:
A] I e II, apenas.
B] I e III, apenas.
C] I, II e III.
D] II e III, apenas.

10 - Não cogitarei aqui das repúblicas porque delas tratei longamente em outra oportunidade. Voltarei minha atenção somente para os principados, irei delineando os princípios descritos e discutirei como devem ser eles governados e mantidos. Digo, pois, que para a preservação dos Estados hereditários e afeiçoados à linhagem de s príncipe, as dificuldades são assaz menores que nos novos, pois é bastante não preterir os costumes dos antepassados e, depois, contemporizar com os acontecimentos fortuitos, de forma que, se tal príncipe for dotado ordinária capacidade sempre se manterá no poder, a menos que uma extraordinária e excessiva força dele venha



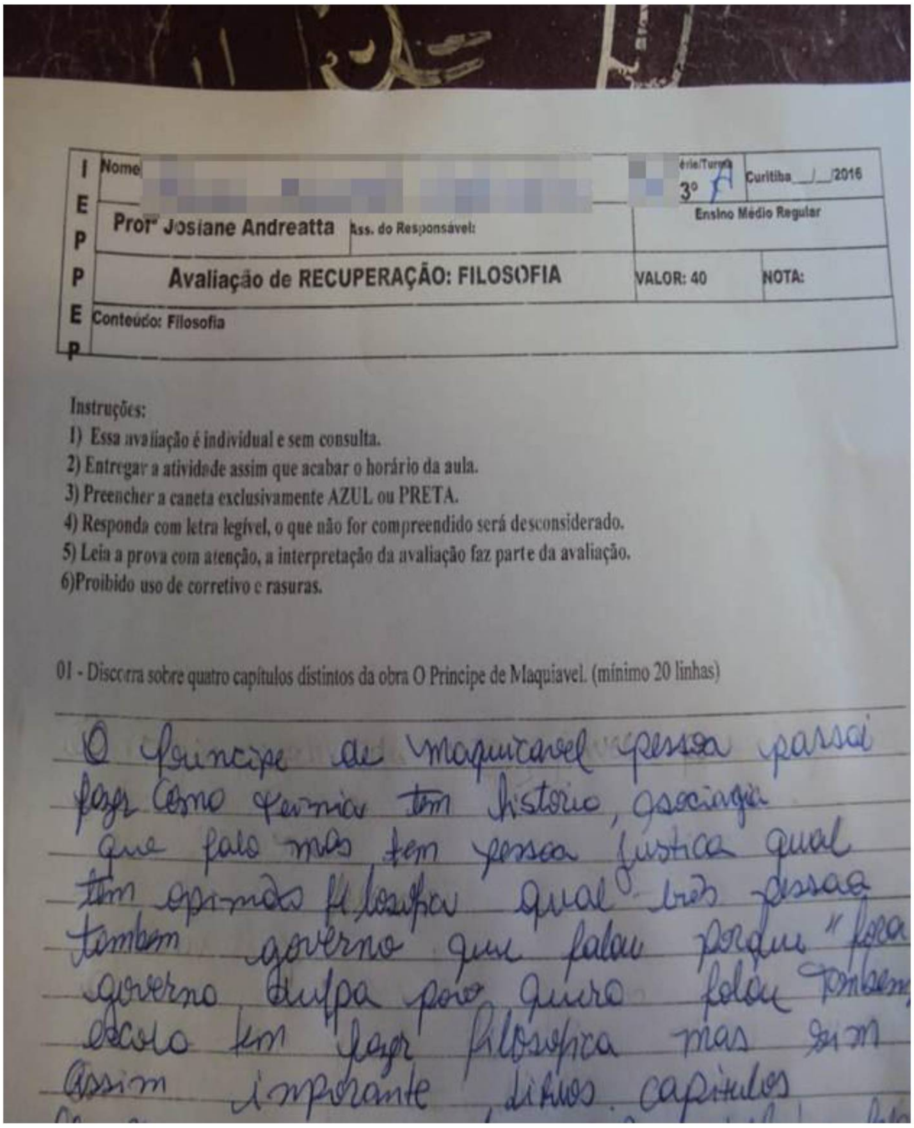
privá-lo; e, uma vez dele destituído, ainda que temível seja o usurpador, volta a conquistá-lo.
(Disponível em: < http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/principe.pdf> Acesso em: 14 maio. 2012.).
Com base no texto acima é possível afirmar o seu escritor. Assinale a alternativa que contenha o nome do filósofo que o elaborou:

a) David Hume.
b) René Descartes.
c) John Locke.
d) Maquiavel.

GABARITO

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Anexo 3 - PROVA DE RECUPERAÇÃO DO 3º ANO



IEPPEP

Nome [redacted] Série/Turma 3º A Curitiba __/__/2016

Profª Josiane Andreatta Ass. do Responsável: Ensino Médio Regular

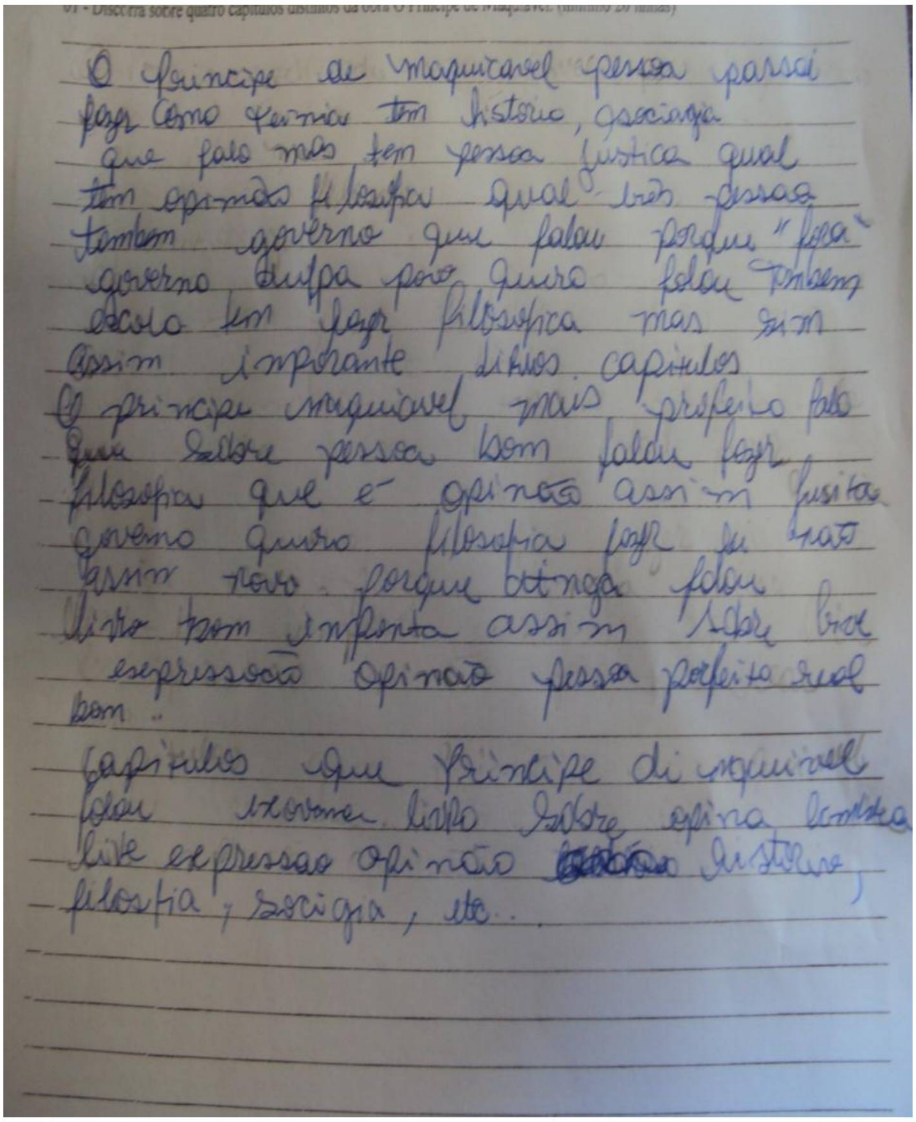
Avaliação de RECUPERAÇÃO: FILOSOFIA VALOR: 40 NOTA:

Conteúdo: Filosofia

Instruções:
1) Essa avaliação é individual e sem consulta.
2) Entregar a atividade assim que acabar o horário da aula.
3) Preencher a caneta exclusivamente AZUL ou PRETA.
4) Responda com letra legível, o que não for compreendido será desconsiderado.
5) Leia a prova com atenção, a interpretação da avaliação faz parte da avaliação.
6)Proibido uso de corretivo e rasuras.

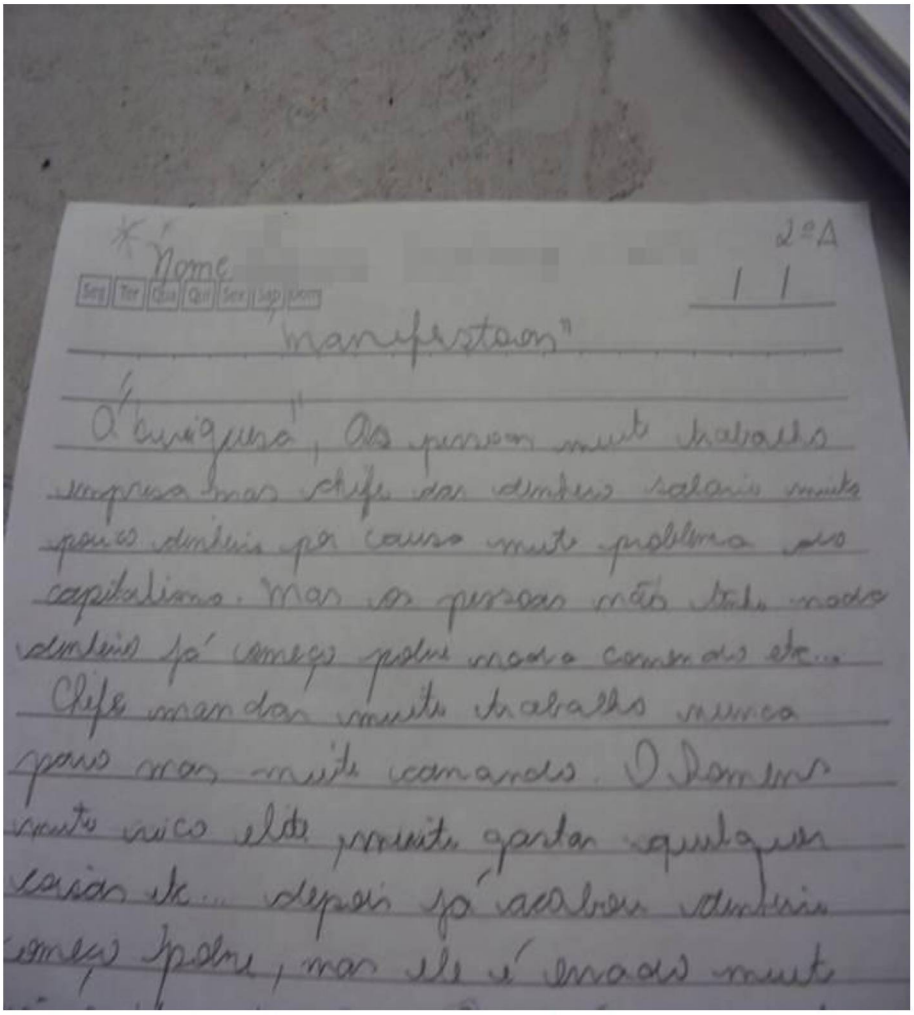
01 - Discorra sobre quatro capítulos distintos da obra O Príncipe de Maquiavel. (mínimo 20 linhas)

O Principe de Maquiavel pessoa passai
fazer Como terminar tem historio, associação
que falo mas tem pessoa justica qual
tem opinião filosofia qual tres pessoa
tambem governo que falou porque "fora
governo culpa povo quiero falou tambem
escola tem fazer filosofica mas sim
Assim importante livros capitulos


01 - Discorra sobre quatro capítulos distintos da obra O Príncipe de Maquiavel. (mínimo 20 linhas)

O Principe de Maquiavel pessoa passa fazer como termina tem historia, sociologia que falo mas tem pessoa justica qual tem opinião filosofia qual três pessoa tambem governo que falou porque "fosa" governo culpa povo quero falou tambem escola tem fazer filosofica mas sim assim importante livros capitulos
O principe maquiavel mais perfeito falo que sobre pessoa bom falou fazer filosofia que é opinião assim justiça governo quero filosofia fazer se não assim novo porque bringa falou livro bom importante assim sobre bia espressão opinião pessoa perfeito real bom..
capitulos que Principe di maquiavel falou escrever livro sobre opina lembra livre espressao opinião [illegible] historia, filosofia, sociogia, etc..

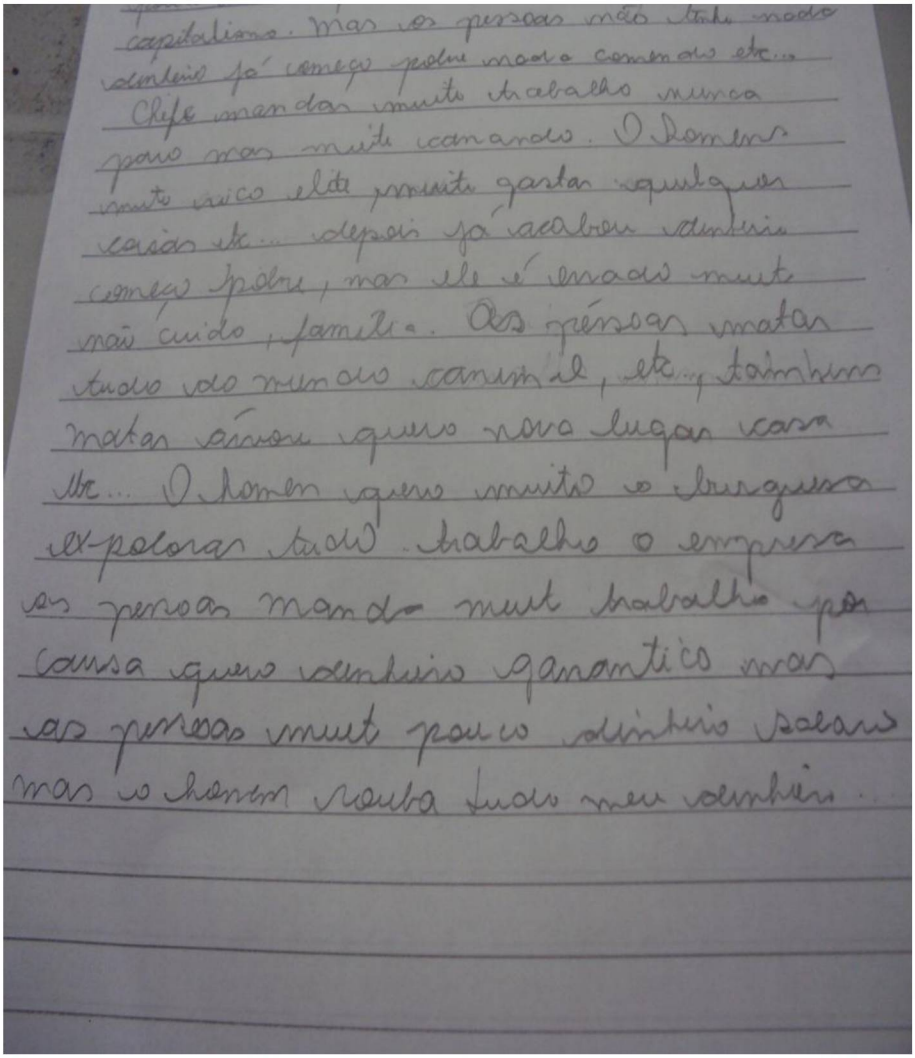
Anexo 4 - ATIVIDADES (PROFESSOR COLABORADOR 2)



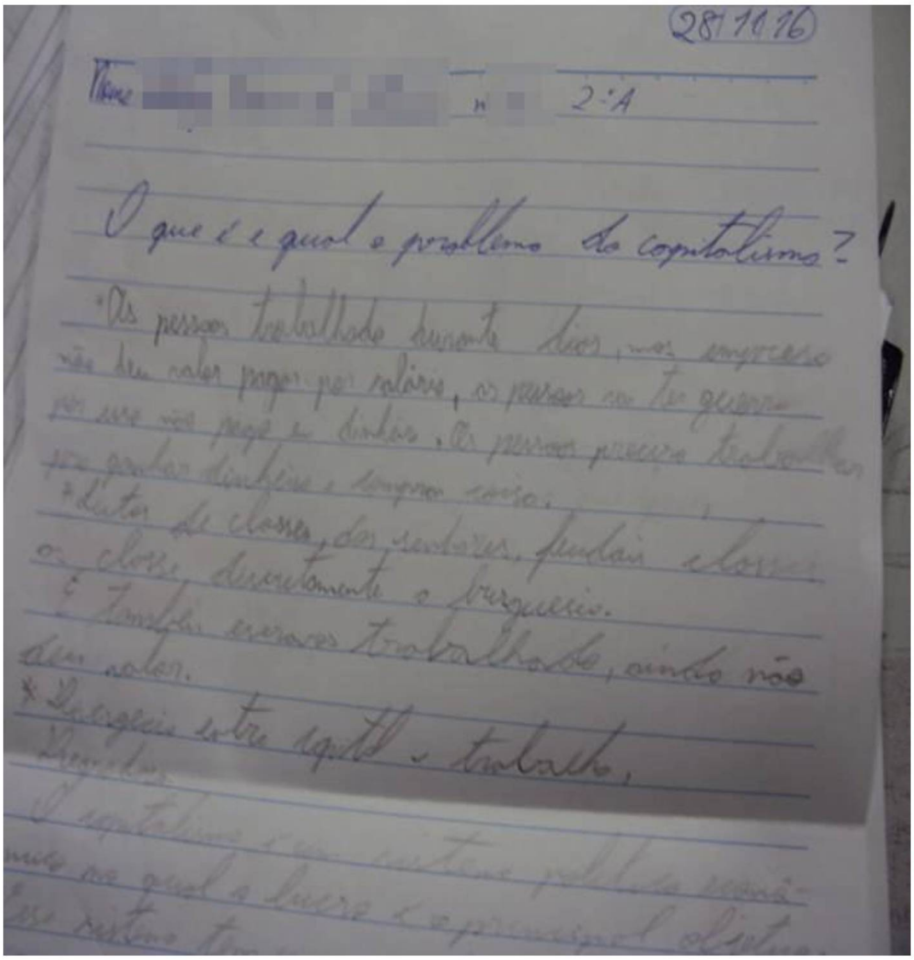
Nome 2ºA

manifestaon"

A burguesia, As pessoa muito trabalha
empresa mas chefe dar dinheiro salario muito
pouco dinheiro pa causa muito problema ao
capitalismo. Mas as pessoa não tem nada
dinheiro já começa pelo roubo comandos etc...
Chefe mandar muito trabalho nunca
para mas muito comandos. O homem
muito rico ele muito ganhar qualquer
coisas de... depois já acabar dinheiro
começa pobre, mas ele é mais muito



capitalismo. Mas as pessoas não tinha nada
dinheiro já começa pobre nada comendo etc...
Chefe mandar muito trabalho nunca
para mas muito cansado. O homem
muito rico ele muito ganhar qualquer
coisa etc... depois já acabou dinheiro
começa pobre, mas ele é errado muito
não cuido, família. As pessoas matar
tudo do mundo comunidade, etc... também
matar árvore quero novo lugar casa
lá... O homem quero muito o burguesa
explorar todo trabalho o empresa
as pessoas manda muito trabalho por
causa quero dinheiro ganantico mas
as pessoas muito pouco dinheiro salario
mas o homem rouba tudo meu dinheiro.


28/10/16

Nome [redacted] nº [redacted] 2ºA

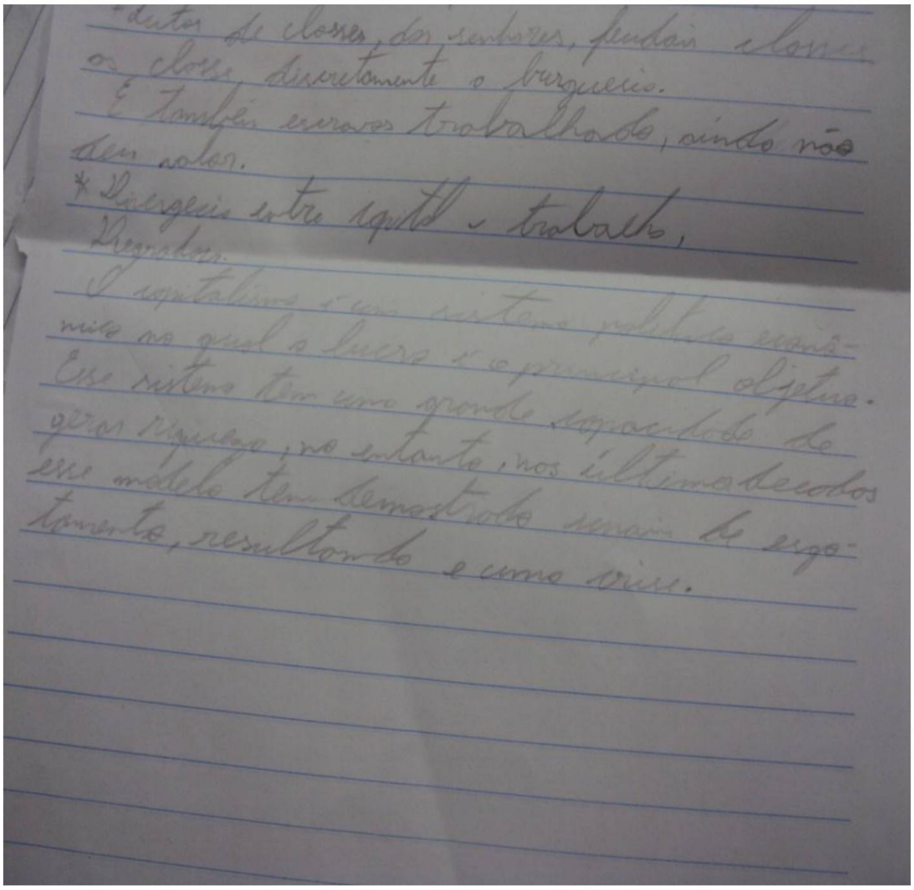
O que é e qual o problema do capitalismo?

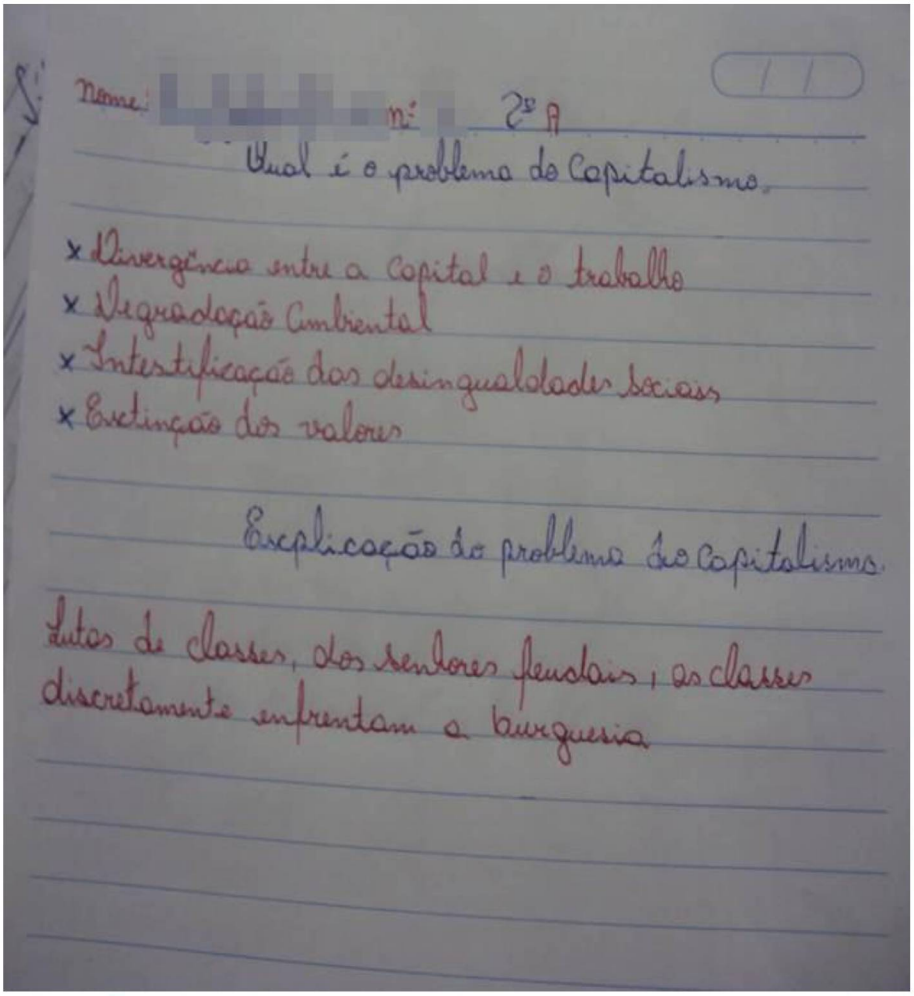
*As pessoas trabalhando durante dias, mas empresas não dão valor pagar por salário, as pessoas não tem dinheiro por isso não paga os dinheiro. As pessoas precisa trabalhar pra ganhar dinheiro e comprar coisas.

*Luta de classes, dos senhores feudais e classe as classes, diretamente a burguesia.

E também escravos trabalhando, ainda não dão valor.

*Diferença entre capital e trabalho.


-dutor de classes, dos senhores, feudais e lonas os classe, diretamente a burguesia.
É também escravos trabalhados, ainda não dem valor.
* Divergência entre capital e trabalho,
Degradar.
O capitalismo é um sistema político econômico no qual o lucro é o principal objetivo.
Esse sistema tem uma grande capacidade de gerar riqueza, no entanto, nos últimos decados esse modelo tem demostrado sinais de esgotamento, resultando e uma crise.



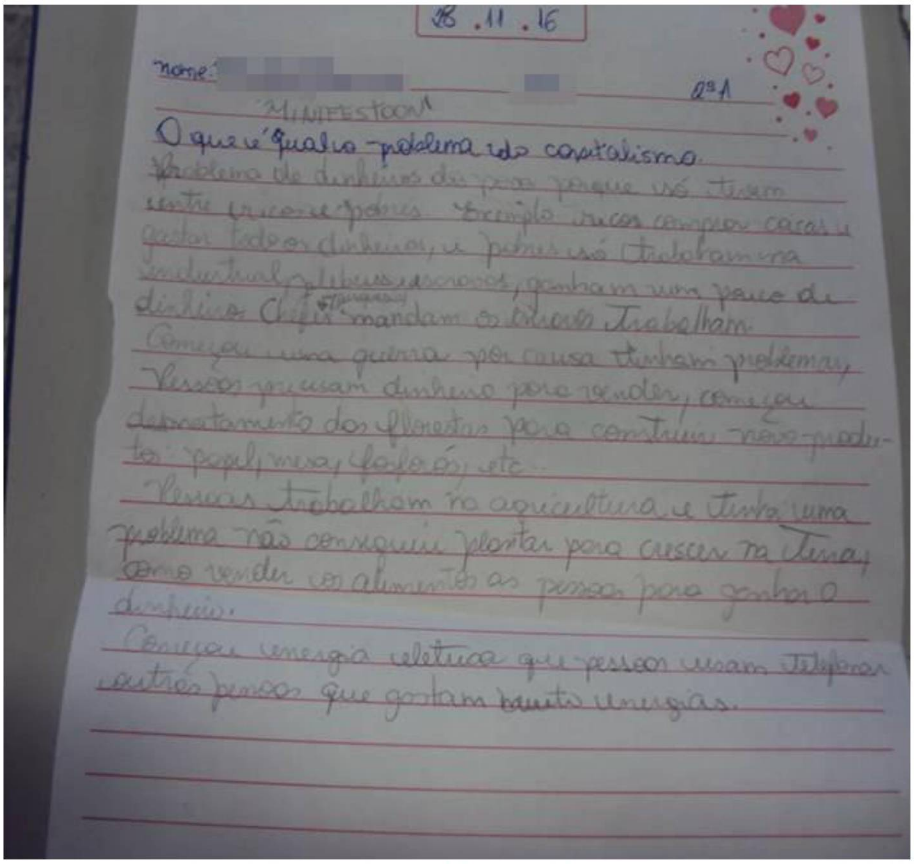
Nome: [redacted] nº: [redacted] 2º A

Qual é o problema do Capitalismo.

- Divergência entre o Capital e o trabalho
- Degradação Ambiental
- Intensificação das desigualdades sociais
- Extinção dos valores

Explicação do problema do Capitalismo.

Lutas de classes, dos senhores feudais, as classes discretamente enfrentam a burguesia



28 . 11 . 16

nome: [redacted] 2º 1

MINIFESTOON!

O que é Qual o problema do capitalismo.

Problema de dinheiros do povo porque só tem

entre ricos e pobres. Exemplo ricos compra casas e

gastar todos dinheiros, e pobres só trabalham na

industrial, libres escravos, ganham um pouco de

dinheiro. Chefe [illegible] mandam os [illegible] trabalham.

Começou uma guerra por causa tinham problemas,

Pessoas precisam dinheiro para vender, começou

desmatamento das florestas para construir novo produ-

to: papel, mesa, sofá, etc...

Pessoas trabalham na agricultura e tinha uma

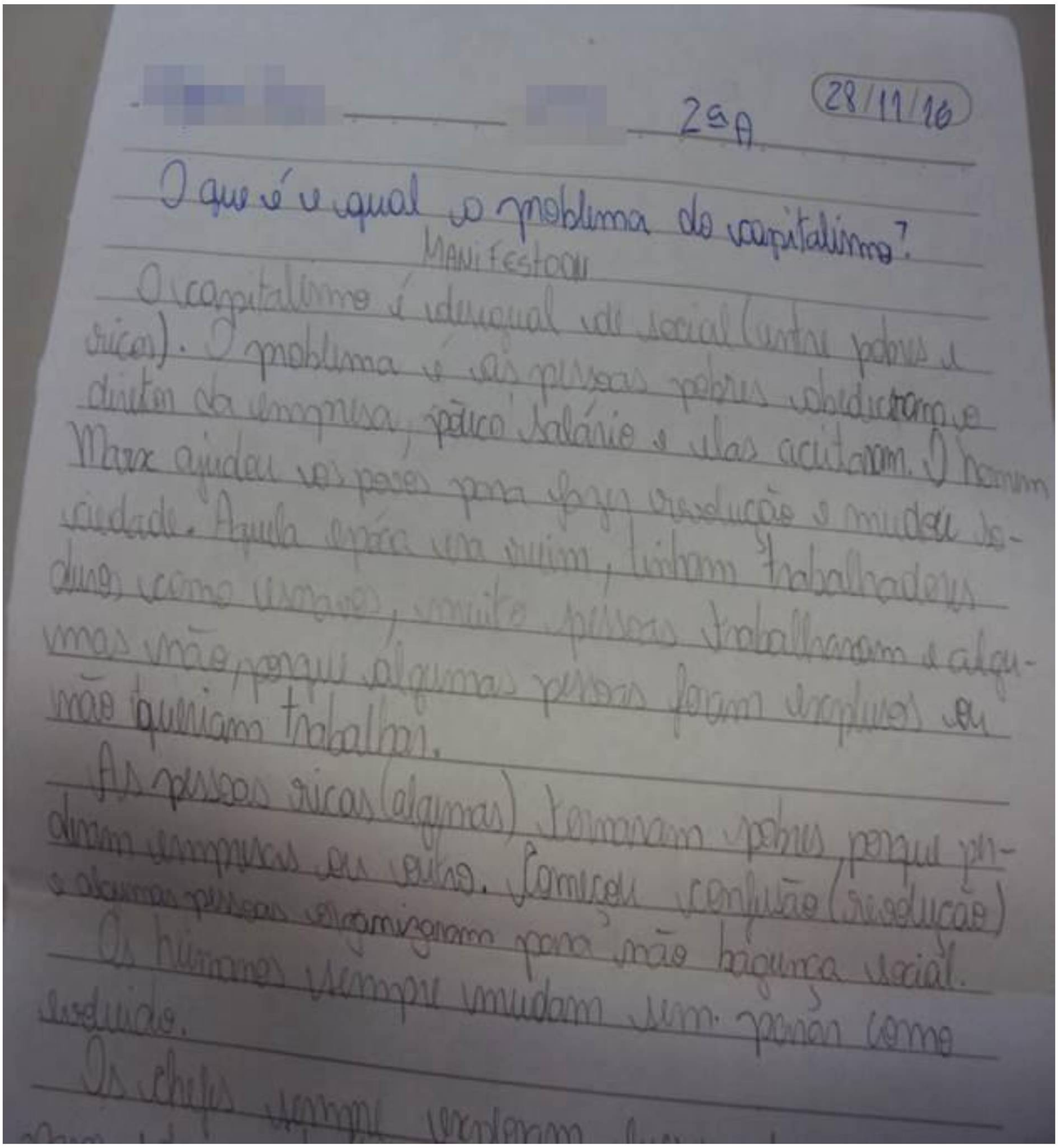
problema não conseguir plantar para crescer na terra,

como vender os alimentos as pessoas para ganhar o

dinheiro.

Começou energia eletrica que pessoas usam telefone

outros pessoas que gastam muito energias.



[redacted] 2ºA (28/11/16)

O que é e qual o problema do capitalismo?

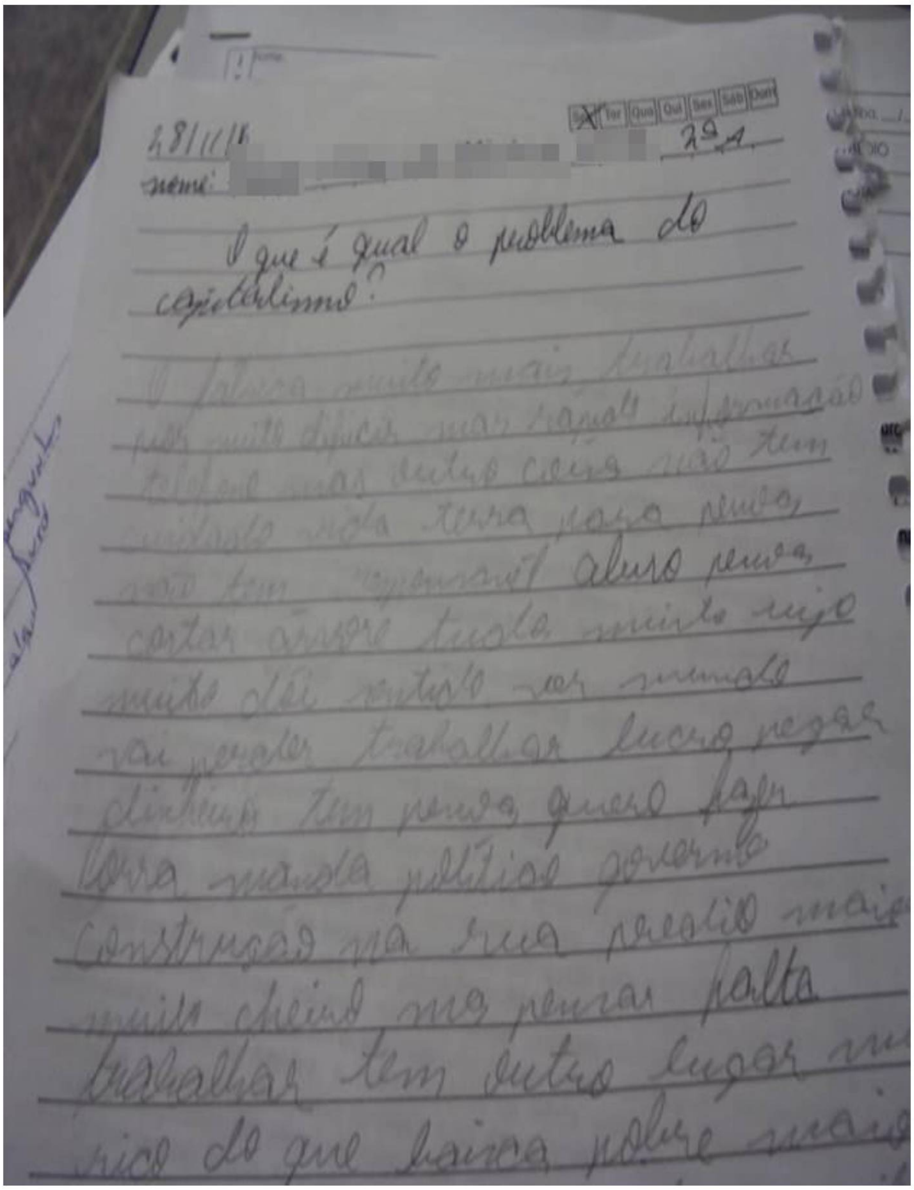
MANIFESTO

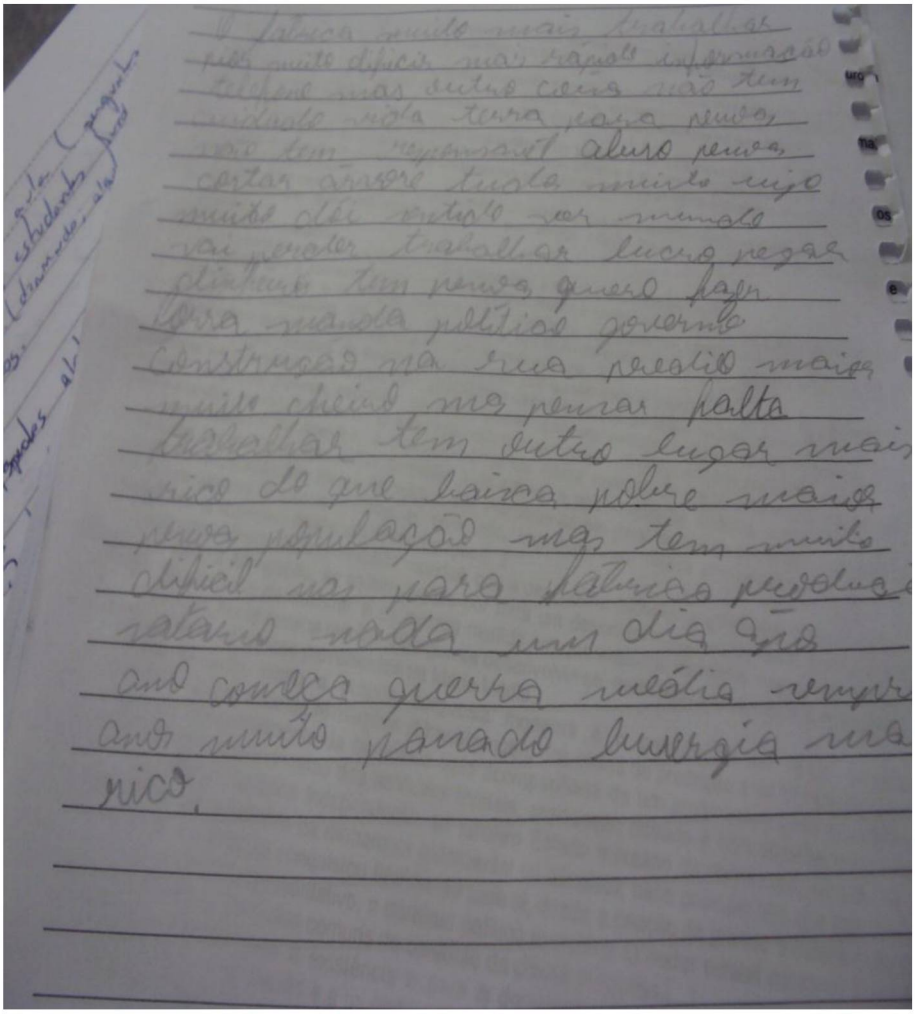
O capitalismo é desigualdade social (entre pobres e ricos). O problema é as pessoas pobres obedeceram o diretor da empresa, pouco salário e elas aceitaram. O homem Marx ajudou os pobres para fazer revolução e mudou a sociedade. Aquela época era ruim, tinham trabalhadores duros como escravos, muitas pessoas trabalharam e algumas não, porque algumas pessoas foram expulsas ou não queriam trabalhar.

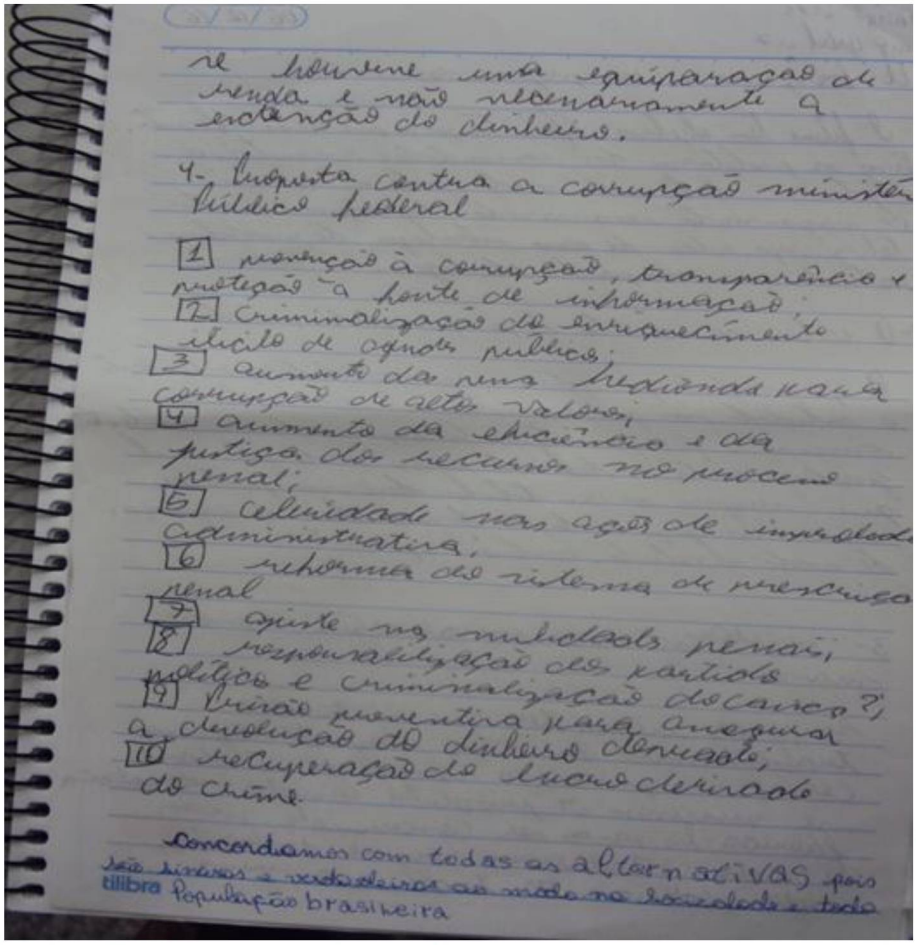
As pessoas ricas (algumas) tornaram pobres porque perdiam empresas ou outros. Começou confusão (revolução) e algumas pessoas organizaram para não bagunça social.

Os humanos sempre mudam sem parar como evoluído.

Os chefes sempre venderam ...


28/11/1[illegible] [redacted] 7º A.
nome: [redacted]
O que é qual o problema do capitalismo?
O futuro muito mais trabalhar
por muito dificil mas rápido informação
telefone mas outro coisa não tem
cuidado nota terra para pensa,
não tem responsável aluno pensa,
cortar árvore tudo muito sujo
muito dói sentido ver animais
vai perder trabalhar lucro pegar
dinheiro tem pensa quero fazer
terra manda politica governo
construção na rua recebo mais
muito cheio no pensar falta
trabalhar tem outro lugar mu
rico do que baixa pobre mais



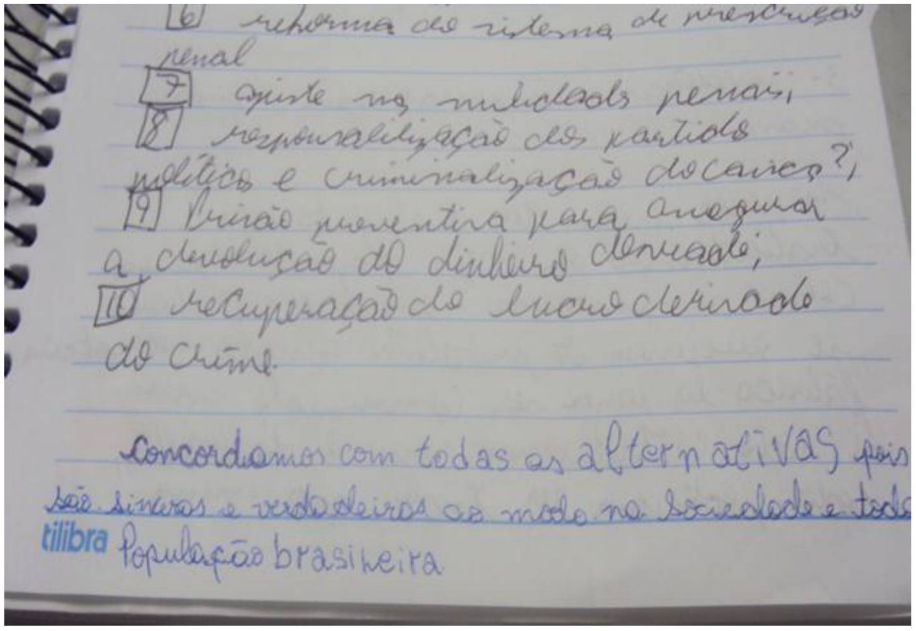


se houvesse uma equiparação de renda e não necessariamente a extensão do dinheiro.

4- Proposta contra a corrupção ministério público federal

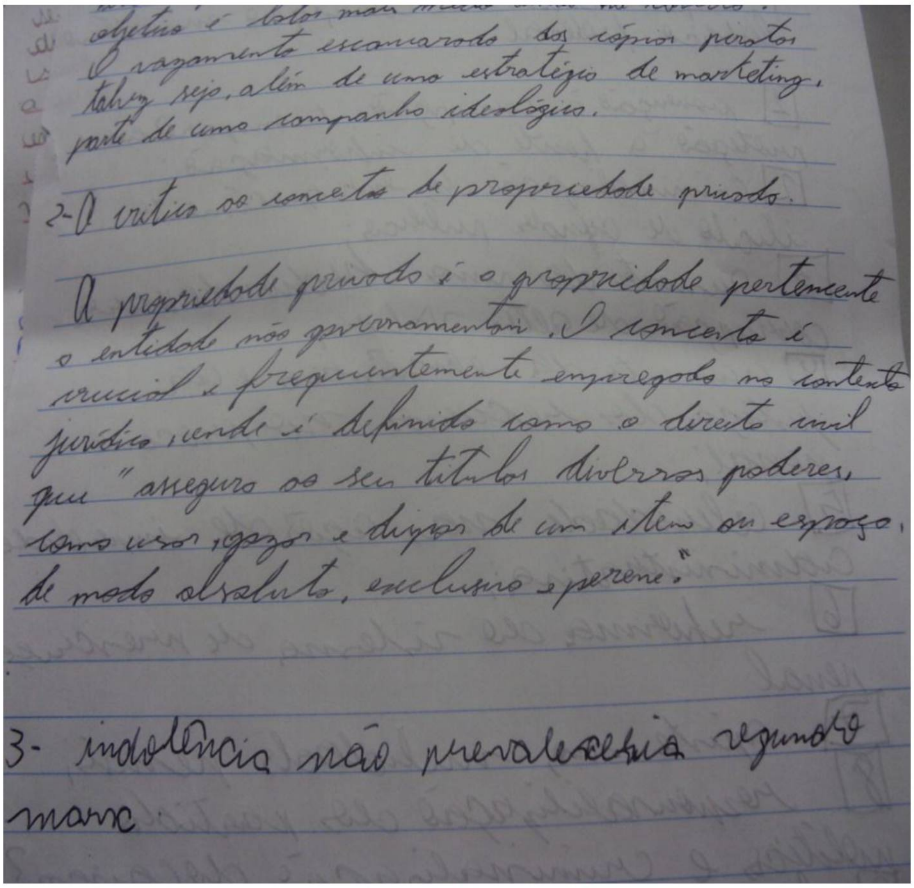
1 prevenção à corrupção, transparência e proteção à fonte de informação;
2 criminalização do enriquecimento ilícito de agentes públicos;
3 aumento da pena buscando maior corrupção de alto valor;
4 aumento da eficiência e da justiça dos recursos no processo penal;
5 celeridade nas ações de improbidade administrativa;
6 reforma do sistema de prescrição penal
7 ajuste nas nulidades penais;
8 responsabilização dos partidos políticos e criminalização de caixa 2;
9 União preventiva para assegurar a devolução do dinheiro desviado;
10 recuperação do lucro derivado do crime.

Concordamos com todas as alternativas pois são sinceras e verdadeiras ao modo na sociedade e toda tilibra População brasileira



6 reforma do sistema de prescrição penal
7 ajuste nas nulidades penais;
8 responsabilização dos partidos políticos e criminalização de caixa 2;
9 União preventiva para assegurar a devolução do dinheiro desviado;
10 recuperação do lucro derivado do crime.

Concordamos com todas as alternativas pois são sinceras e verdadeiras ao modo na sociedade e toda tilibra População brasileira

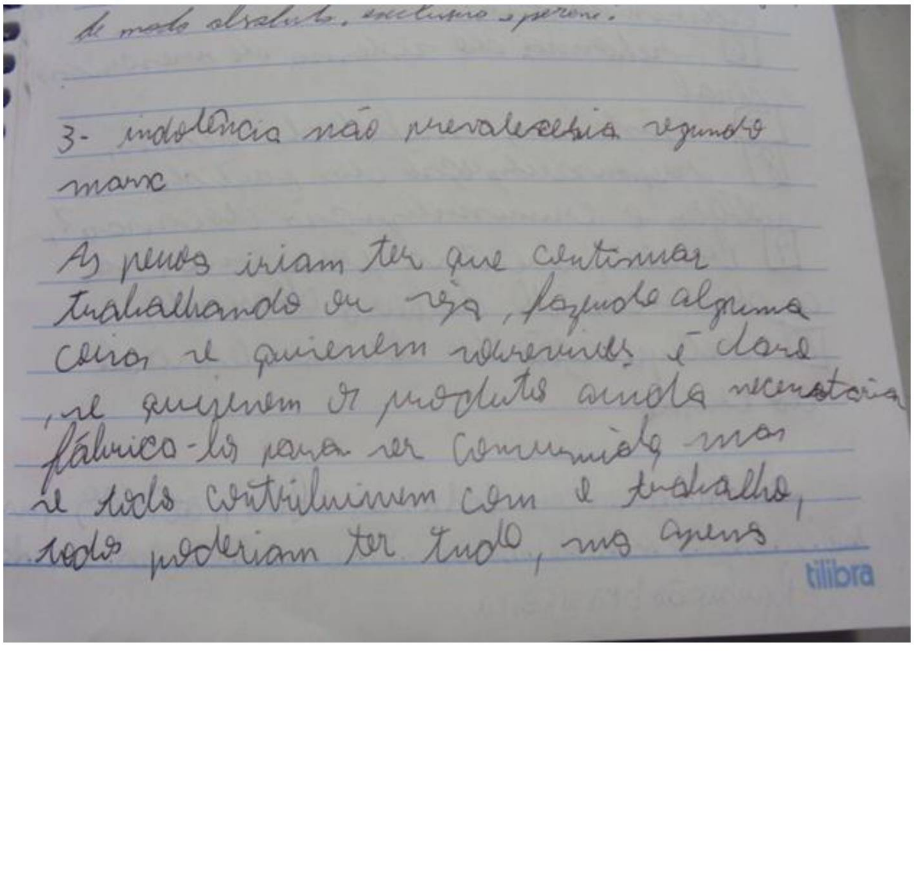


objetivo é lotar mais ...
O sucateamento escancarado dos espaços públicos talvez seja, além de uma estratégia de marketing, parte de uma campanha ideológica.

2- A crítica ao conceito de propriedade privada.

A propriedade privada é a propriedade pertencente a entidade não governamental. O conceito é crucial e frequentemente empregado no contexto jurídico, onde é definido como o direito civil que "assegura ao seu titular diversos poderes, como usar, gozar e dispor de um item ou espaço, de modo absoluto, exclusivo e perene."

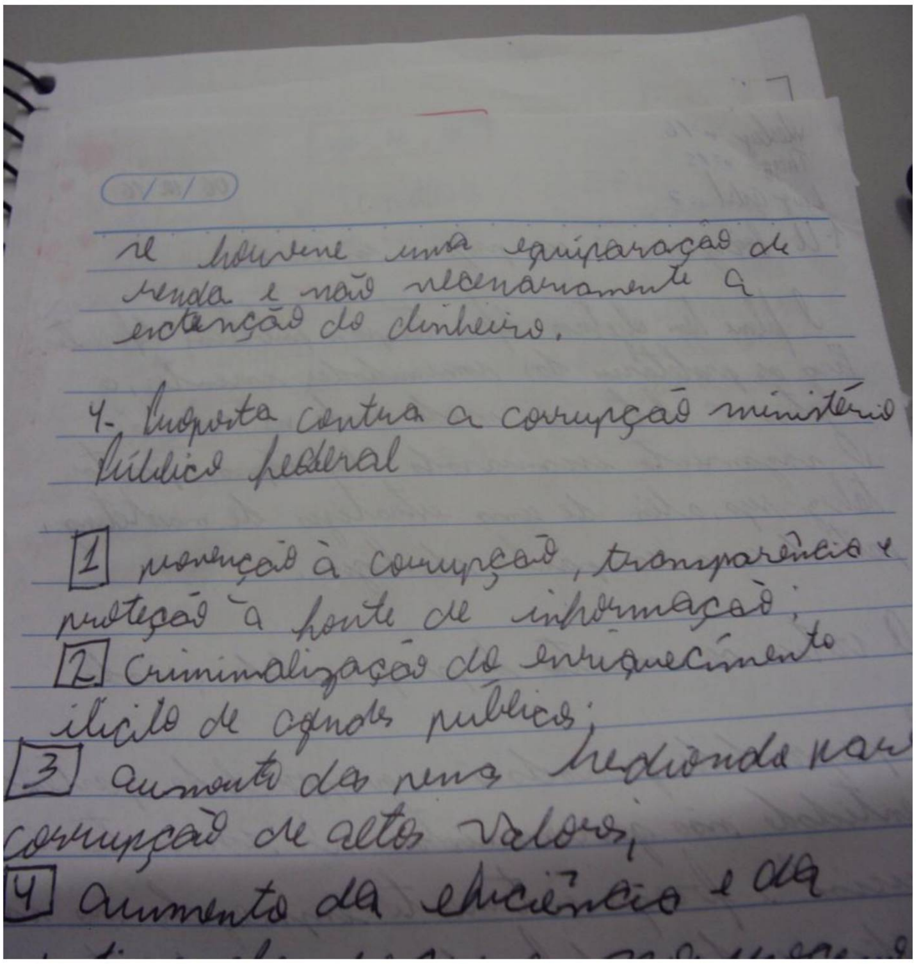
3- indolência não prevaleceria segundo marx



de modo absoluto, exclusivo e perene.

3- indolência não prevaleceria segundo marx

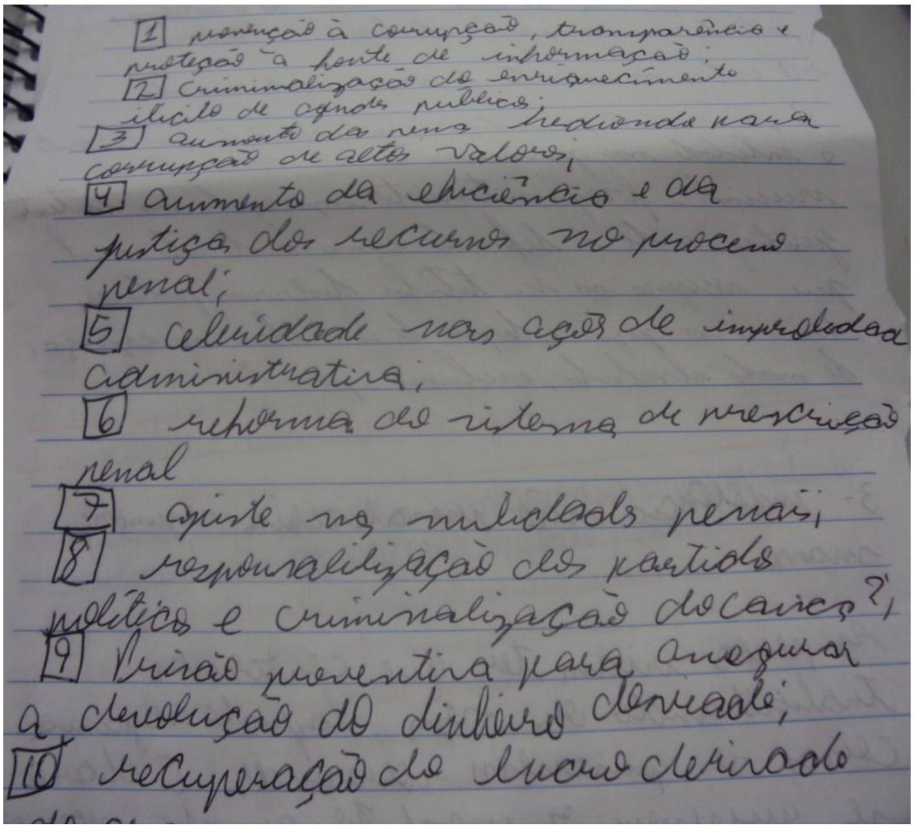
As pessoas iriam ter que continuar trabalhando ou seja, fazendo alguma coisa se quiserem sobreviver, é claro, se quiserem os produtos ainda necessitaria fabricá-los para ser consumido mas se todos contribuírem com o trabalho, todos poderiam ter tudo, mas apenas



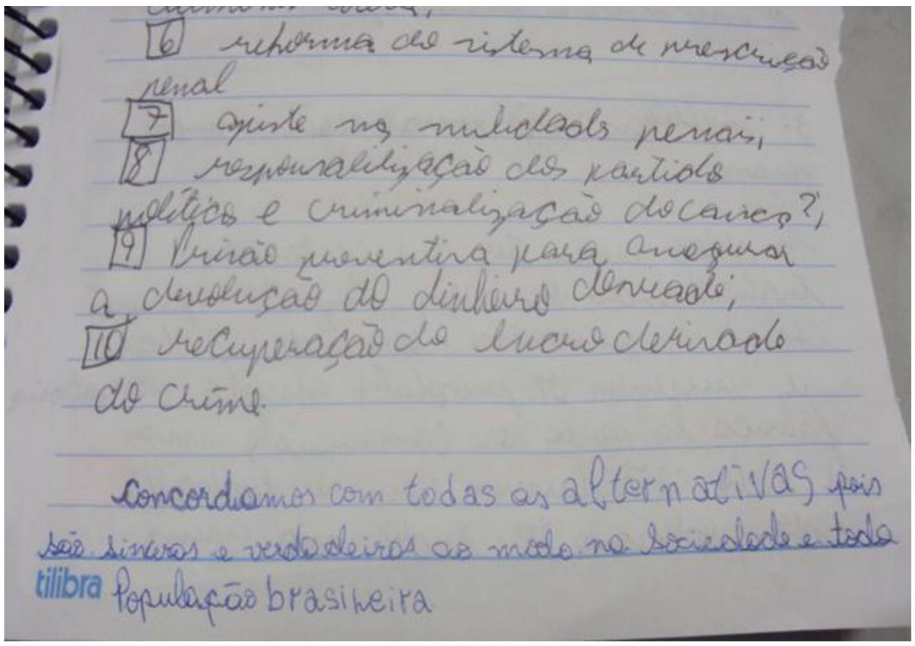
se houvesse uma equiparação de renda e não necessariamente a extenção do dinheiro.

4- Proposta contra a corrupção ministério público federal

[1] prevenção à corrupção, transparência e proteção à fonte de informação;
[2] criminalização do enriquecimento ilícito de agentes públicos;
[3] aumento das penas hediondas para corrupção de altos valores;
[4] aumento da eficiência e da



[1] prevenção à corrupção, transparência e proteção à fonte de informação;
[2] criminalização do enriquecimento ilícito de agentes públicos;
[3] aumento das penas hediondas para corrupção de altos valores;
[4] aumento da eficiência e da
justiça dos recursos no processo penal;
[5] celeridade nas ações de improbidade administrativa;
[6] reforma do sistema de prescrição penal
[7] ajuste nas nulidades penais;
[8] responsabilização dos partidos políticos e criminalização do caixa 2;
[9] prisão preventiva para assegurar a devolução do dinheiro desviado;
[10] recuperação do lucro derivado

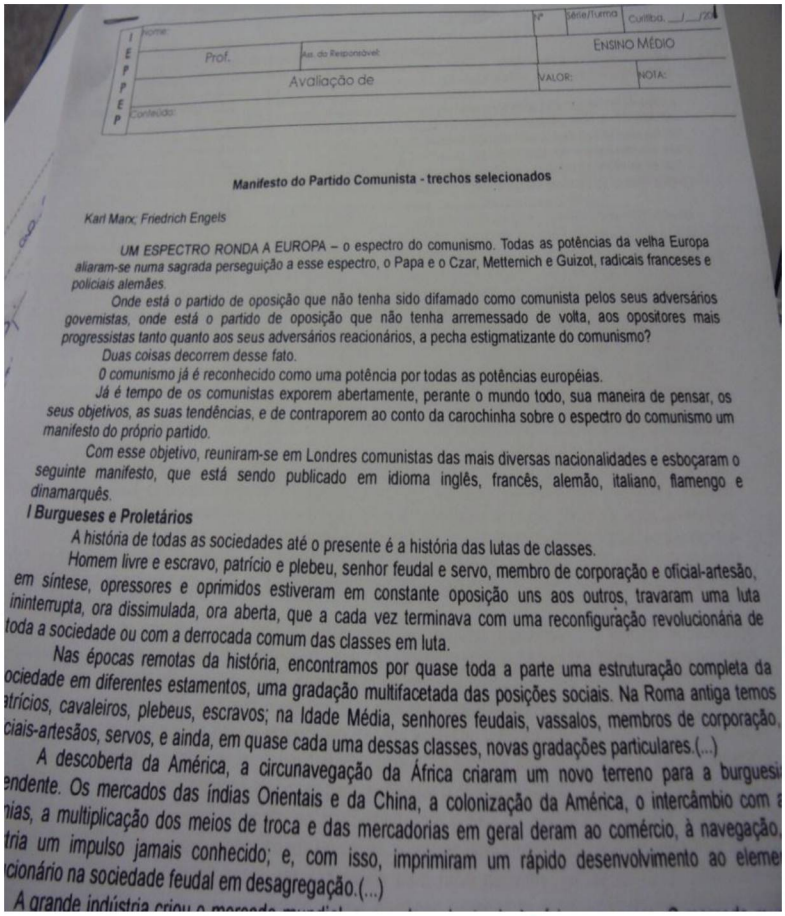


[6] reforma do sistema de prescrição penal
[7] ajuste nas molduras penais;
[8] responsabilização dos partidos políticos e criminalização do caixa 2;
[9] União preventiva para assegurar a devolução do dinheiro desviado;
[10] recuperação do lucro derivado do crime.

Concordamos com todas as alternativas pois são sinceras e verdadeiras ao modo na sociedade e toda população brasileira

tilibra

Anexo 5 - PROVA DE FILOSOFIA (PROFESSOR COLABORADOR 2)



I E P P E P

Nome: Nº Série/Turma Curitiba, __/__/14

Prof. Ass. do Responsável ENSINO MÉDIO

Avaliação de VALOR: NOTA:

Conteúdo:

Manifesto do Partido Comunista - trechos selecionados

Karl Marx; Friedrich Engels

UM ESPECTRO RONDA A EUROPA – o espectro do comunismo. Todas as potências da velha Europa *aliaram-se numa sagrada perseguição a esse espectro, o Papa e o Czar, Metternich e Guizot, radicais franceses e policiais alemães.*

Onde está o partido de oposição que não tenha sido difamado como comunista pelos seus adversários governistas, onde está o partido de oposição que não tenha arremessado de volta, aos opositores mais progressistas tanto quanto aos seus adversários reacionários, a pecha estigmatizante do comunismo?

Duas coisas decorrem desse fato.

0 comunismo já é reconhecido como uma potência por todas as potências européias.

Já é tempo de os comunistas exporem abertamente, perante o mundo todo, sua maneira de pensar, os seus objetivos, as suas tendências, e de contraporem ao conto da carochinha sobre o espectro do comunismo um manifesto do próprio partido.

Com esse objetivo, reuniram-se em Londres comunistas das mais diversas nacionalidades e esboçaram o seguinte manifesto, que está sendo publicado em idioma inglês, francês, alemão, italiano, flamengo e dinamarquês.

I Burgueses e Proletários

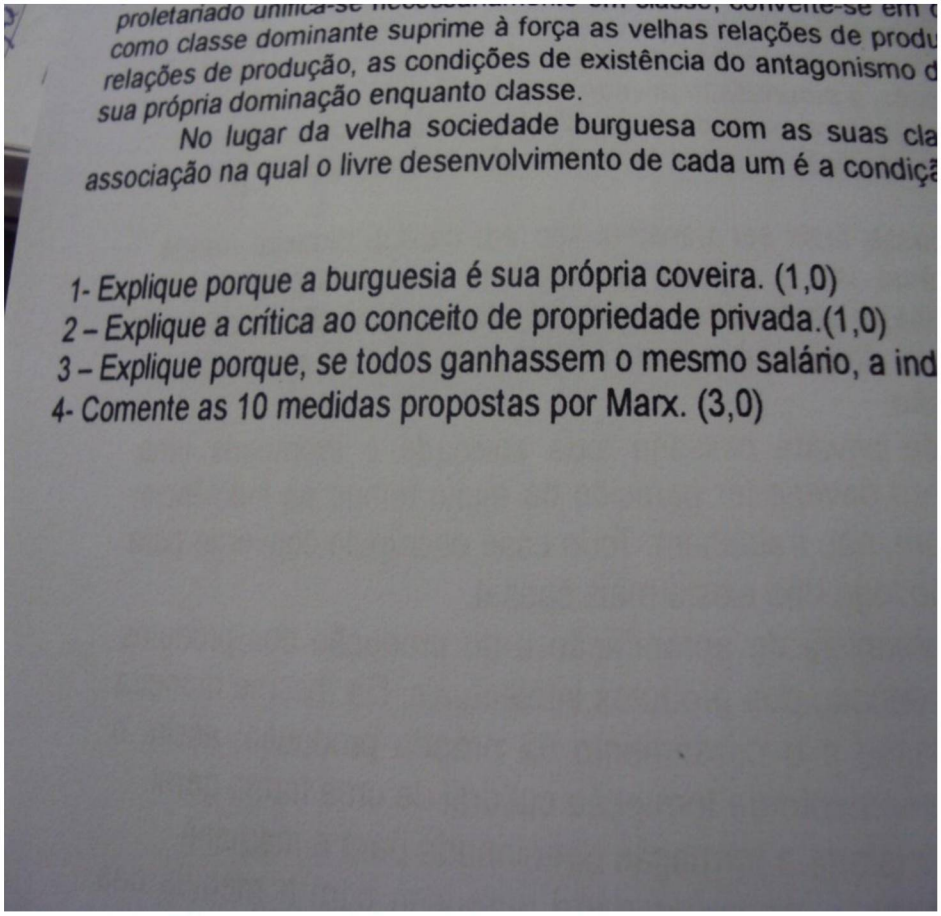
A história de todas as sociedades até o presente é a história das lutas de classes.

Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor feudal e servo, membro de corporação e oficial-artesão, em síntese, opressores e oprimidos estiveram em constante oposição uns aos outros, travaram uma luta ininterrupta, ora dissimulada, ora aberta, que a cada vez terminava com uma reconfiguração revolucionária de toda a sociedade ou com a derrocada comum das classes em luta.

Nas épocas remotas da história, encontramos por quase toda a parte uma estruturação completa da ociedade em diferentes estamentos, uma gradação multifacetada das posições sociais. Na Roma antiga temos atrícios, cavaleiros, plebeus, escravos; na Idade Média, senhores feudais, vassalos, membros de corporação, ciais-artesãos, servos, e ainda, em quase cada uma dessas classes, novas gradações particulares.(...)

A descoberta da América, a circunavegação da África criaram um novo terreno para a burguesi endente. Os mercados das Índias Orientais e da China, a colonização da América, o intercâmbio com a nias, a multiplicação dos meios de troca e das mercadorias em geral deram ao comércio, à navegação, tria um impulso jamais conhecido; e, com isso, imprimiram um rápido desenvolvimento ao eleme cionário na sociedade feudal em desagregação.(...)

A grande indústria criou o mercado mundial

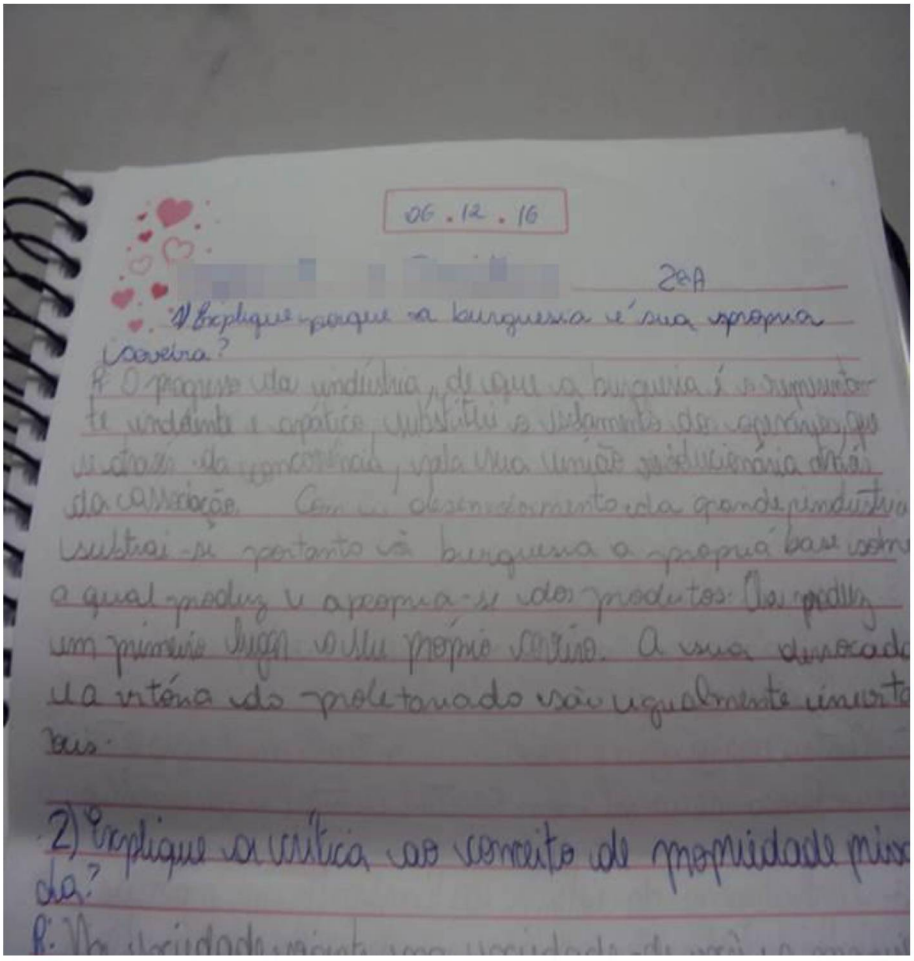


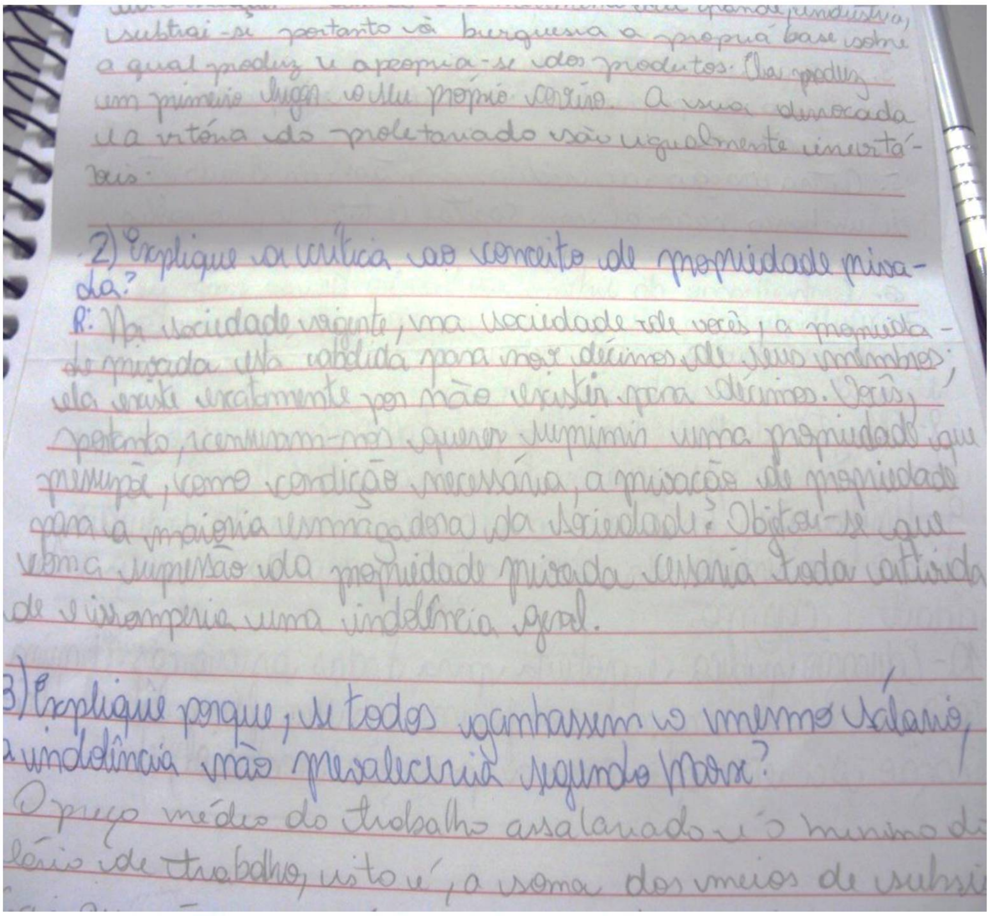
proletariado unifica-se [illegible], converte-se em
como classe dominante suprime à força as velhas relações de produ
relações de produção, as condições de existência do antagonismo d
sua própria dominação enquanto classe.

No lugar da velha sociedade burguesa com as suas cla
associação na qual o livre desenvolvimento de cada um é a condiçã

1- Explique porque a burguesia é sua própria coveira. (1,0)
2 – Explique a crítica ao conceito de propriedade privada.(1,0)
3 – Explique porque, se todos ganhassem o mesmo salário, a ind
4- Comente as 10 medidas propostas por Marx. (3,0)

Anexo 6 - ATIVIDADE 2 SOBRE A FILOSOFIA POLÍTICA (PROFESSOR COLABORADOR 2)





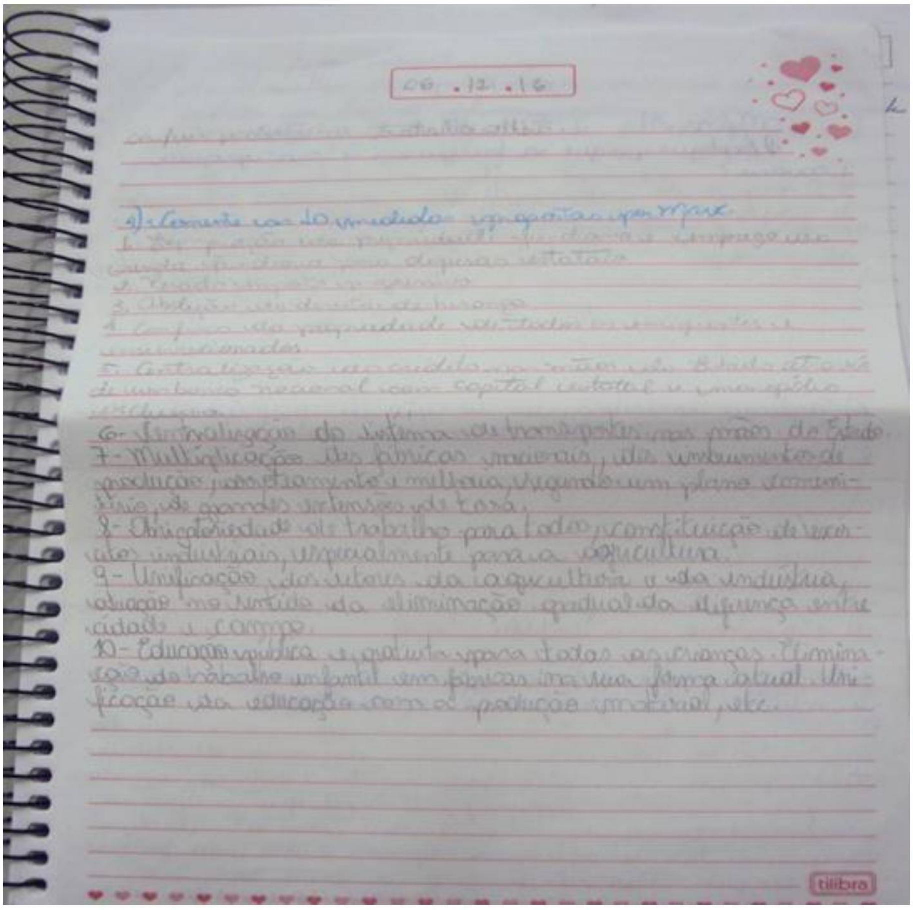
subtrai-se portanto à burguesia a própria base sobre a qual produz e apropria-se dos produtos. Ela produz em primeiro lugar o seu próprio coveiro. A sua derrocada e a vitória do proletariado são igualmente inevitáveis.

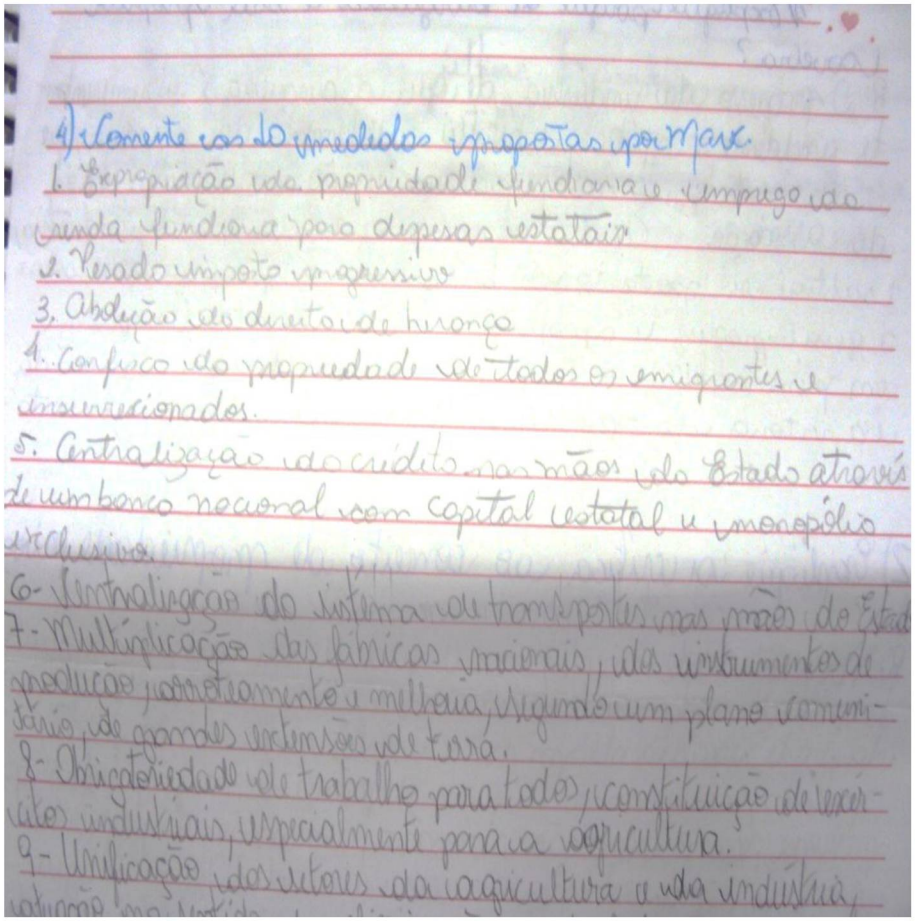
2) Explique a crítica ao conceito de propriedade privada?

R: Na sociedade vigente, na sociedade de vocês, a propriedade privada está abolida para nove décimos de seus membros; ela existe exatamente por não existir para nove décimos. Vocês, portanto, censuram-nos querer suprimir uma propriedade que pressupõe, como condição necessária, a privação de propriedade para a maioria esmagadora da sociedade. Objetou-se que com a supressão da propriedade privada cessaria toda atividade e se espalharia uma indolência geral.

3) Explique porque, se todos ganhassem o mesmo salário, a indolência não prevaleceria segundo Marx?

O preço médio do trabalho assalariado é o mínimo do salário de trabalho, isto é, a soma dos meios de subsi


4) Comente as 10 medidas apontadas por Marx
6- Centralização do sistema de transportes nas mãos do Estado
7- Multiplicação das fábricas nacionais, dos instrumentos de produção, arroteamento e melhoria, segundo um plano comunitário, de grandes extensões de terra.
8- Obrigatoriedade do trabalho para todos, constituição de exércitos industriais, especialmente para a agricultura.
9- Unificação dos setores da agricultura e da indústria, atuação no sentido da eliminação gradual da diferença entre cidade e campo.
10- Educação pública e gratuita para todas as crianças. Eliminação do trabalho infantil em fábricas na sua forma atual. Unificação da educação com a produção [illegible], etc.



4) Comente cinco medidas importantes por Marx.

1. Expropriação da propriedade fundiária e emprego da renda fundiária para despesas estatais
2. Pesado imposto progressivo
3. Abolição do direito de herança
4. Confisco da propriedade de todos os emigrantes e insurrecionados.
5. Centralização do crédito nas mãos do Estado através de um banco nacional com capital estatal e monopólio exclusivo.
6- Centralização do sistema de transportes nas mãos do Estado
7- Multiplicação das fábricas nacionais, dos instrumentos de produção, arroteamento e melhoria, segundo um plano comunitário, de grandes extensões de terra.
8- Obrigatoriedade de trabalho para todos, constituição de exércitos industriais, especialmente para a agricultura.
9- Unificação dos setores da agricultura e da indústria,